معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة

إعداد

عبير عاطف سعدات عبد الجواد

المشرف

الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيلول ، ٢٠١٣

نموذج ترخيص

أنا الطالبـة: عبير عاطف سعدات عبد الجواد أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على ادارة الجودة الشاملة

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليميــة والجامعــات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميــع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: عبير عاطف عبد الجواد

التوقيــــع: [signature]

التاريــــخ: ٢٥ / ٩ / ٢٠١٣

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة" معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة"، وأجيزت بتاريخ 2013/7/18

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
أ.د.بسام مصطفى العمري	مشرفاً ورئيساً	....
أستاذ الإدارة التربوية		
د. محمد أمين حامد القضاة	عضواً	....
أستاذ مشارك/ أصول التربية		
د. خالد علي السرحان	عضواً	....
أستاذ مشارك/إدارة التربوية		
أ.د. عدنان بدري الإبراهيم	عضواً	....
أستاذ الإدارة التربوية_ جامعة اليرموك		

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر والامتنان لأستاذي الدكتور الفاضل بسام العمري

على إشرافه على رسالتي

كما أتوجه بالشكر الجزيل لكل أعضاء الهيئة التدريسية لما قدموه لي من

توجيه ومساعدات

وأخص بالذكر الدكتور : أنمار الكيلاني ، هاني الطويل ، محمد الزيون

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الكرام :

الدكتور: خالد السرحان ......الدكتور :محمد القضاة

والدكتور :عدنان الإبراهيم

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملحقات

معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة

إعداد

عبير عاطف سعدات عبد الجواد

المشرف

الأستاذ الدكتور بسام العمري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ، وذلك من خلال التعرف إلى درجة أهمية المعايير المقترحة وقوفاً على أثر متغيري المسمى الوظيفي والجنس . كما هدفت الدراسة أيضاً إلى تعرف درجة الرضا عن المعايير الحالية ، ودرجة الحاجة إلى تغييرها ، ومن ثم درجة ملاءمة المعايير المقترحة .

ولتحقيق أهداف الدراسة ، فقد تم جمع البيانات اللازمة لبناء المعايير المقترحة ضمن ست مراحل متسلسلة ، كان من بينها بناء الإستبانة ، التي تم التحقق من صدقها وثباتها.

تكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء الجامعة الأردنية ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم (1686) ، أما عينة الدراسة فقد بلغت (392). وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1) من السياسات والمعايير المعمول بها لقبول الطلبة في الجامعات الأردنية : حصول الطالب على معدل تنافسي في الثانوية العامة ضمن مجالات المعدلات المسموحة لكل تخصص ، مع الأخذ بعين الإعتبار ترتيبه نسبة لجميع الأعداد المتقدمة في التخصص ، إضافة لاجتيازه بعض المواد الإضافية والمهارات اللازمة في بعض الفروع كالفرع الصحي الشامل للقبول في بعض التخصصات ، كما يتم تخصيص أعداد ونسب لقبول بعض الحالات والفئات الإجتماعية كالعشائر وأبناء الشهداء وأبناء العاملين في الجامعات ، أخيرا ومن ضمن السياسات المتبعة اعتماد نسبة لقبول الطلبة غير الأردنيين الحاصلين على استثناء من شرط المعدل في البرامج الموازية.

2) درجة الأهمية المرتفعة للمعايير المقترحة في جميع مجالات الدراسة والعلامة الكلية للمقياس.
3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أهمية المعايير المقترحة في مجال نسب القبول(الكوتات) وتكافؤ الفرص ، وذلك لصالح كل من رئيس القسم وعضو هيئة التدريس مقارنة مع عميد الكلية.
4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أهمية المعايير المقترحة تعزى إلى متغير الجنس على مجالات الدراسة.
5) درجة الرضا عن المعايير الحالية كانت متدنية بشكل عام ، مع وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح عميد الكلية ، كما أجمع أغلبهم أن هناك حاجة كبيرة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حالياً، مع وجود فرق دال إحصائياً ولصالح عضو هيئة التدريس ورئيس القسم ، أما عن درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة ، فقد كانت مرتفعة بغض النظر عن متغير المسمى الوظيفي.
6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس في إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة الرضا عن المعايير الحالية ، والحاجة إلى تغيير تلك المعايير ودرجة ملاءمة المعايير المقترحة.

واعتماداً على ما سبق فقد تم تطوير معايير لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة .

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، فقد أوصت الباحثة باعتماد جميع المعايير التي اقترحتها .

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

تقوم مؤسسات التعليم العالي بالدور الأكبر في تحقيق النهضة والتفوق في أي مكان وزمان، فهي التي تؤهل الملايين وتعدهم وتحتضن العلماء والباحثين المساهمين في تقدم العلم والمعرفة والصناعات المدنية والعسكرية و التطور التكنولوجي . فالجامعة هي واحدة من أهم وأبرز المؤسسات التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة لتلبية العديد من المتطلبات والحاجات، كما ويُحمل على عاتقها مسؤولية تنشيط الحركة الفكرية والثقافية ، وريادة البحث العلمي في المجالات العلمية والأدبية والتقنية ، وهي معنية بإعداد المهارات البشرية اللازمة لمسؤوليات الحياة الإجتماعية والمهنية.

وبما أن الأردن هو من أكثر المهتمين بالتعليم ، فقد تصاعدت لديه درجة الوعي والانفتاح على مظاهر العولمة ، إذ ظهرت في نصف القرن الماضي طفرة تعليمية كبيرة ، كان لتزايد أعداد السكان وتغيير اتجاهاتهم الدور الكبير في انتشار التعليم ، كما كانت النظرة الاجتماعية من أسباب تدفق الطلاب سنوياً على الجامعات، إذ بدأ ذلك بعد أن عرف الأردن التعليم العالي في الخمسينات من القرن العشرين بتأسيس معاهد إعداد المعلمين وكليات المجتمع التي كانت خطوة تمهيدية لنشوء جامعات التعليم العالي ، التي بدأت بإنشاء الجامعة الأردنية سنة 1962، تبعها توالي وتسارع في إنشاء عدة جامعات حكومية وأهلية حلت بديلاً سريعاً عن التعليم في الخارج. وهنا يشير الخرابشة(2009) إلى أن الأزمة الحقيقية التي يعاني منها التعليم العالي في الأردن تكمن فيما تم تحقيقه في الربع الأخير من القرن الماضي من تسارع متزايد في عدد الجامعات ، دون أن يتاح لها الوقت الكافي لترسيخ بنيتها المؤسسية وتعميق دورها المعرفي ، مما أدى إلى تدني مقومات الجودة والأداء النوعي التعليمي ، كما يؤكد أن الاستثمار والتوسع في التعليم العالي الذي برز بقوة في الأردن، كان له الأثر العكسي في ظهور الكثيرمن المشكلات في غياب ضمان الجودة والنوع والاهتمام فقط بالكم .

وفي خضم هذه التغيرات السريعة والإقبال الكبيرعلى التعليم فإن وضع أسس ومعايير قوية في عملية قبول لأفضل الطلبة وضمن حاجات السوق هو من أول الأولويات لمحاولة إيجاد التوازن لتلك المعادلة الصعبة بين متغيري النوع والكم التعليمي ، و يمكن هنا الإشارة إلى بعض التحديات التي تواجه سياسات القبول للطلبة الجامعيين كضعف المواءمة بين أداء الطلبة في

الثانوية العامة (التوجيهي) واختيارهم لتخصصاتهم ، وضعف المواءمة بين تخصصاتهم وحاجات سوق العمل. إذ أن أداء الطلبة في امتحان الثانوية العامة اعتبر العامل الوحيد الذي يعتمد عليه للقبول في البرامج الأكاديمية، مما يؤدي إلى تقييد مؤسسات التعليم العالي بما يقدم لها من مدخلات لبرامجها والجودة المتحققة لها (الخرابشة ،2009) ، كما يشير المعايعة(2011) إلى وجود التجاهل لعامل النوعية في سياسات ومعايير القبول ، وخاصة في الجامعات الأهلية ، وبرامج القبول الموازي في الجامعات الرسمية، كما يشير إلى أن تخصيص نسب قبول محددة لبعض الفئات الإجتماعية كالعشائر ، وأبناء العاملين له الدور الأكبر في غياب العدالة والتجانس في معايير القبول ، فمثلاً تعتمد معظم القبولات على أساس الكوتا (الحصص)، مما حول الجامعات الأردنية إلى مكان لتجمع ثلاث فئات: الأغنياء والحاصلين على المعدلات العالية، وأصحاب الأعطيات والمنح والكوتات(معايعة،2011) ، وفي ضوء المشكلات التي تواجه سياسات القبول والسبل الممكنة لإصلاحها ، فلابد أن يشمل أي إصلاح لسياسات القبول جوانب عدة منها : إصلاح نظام الدراسة والقبول بالتعليم الثانوي ، إصلاح بنية التعليم الجامعي ، ثم إصلاح أسس ومعايير القبول .

ولتحقيق الجودة في منظومة التعليم العالي، لابد من الاهتمام بعناصرها الرئيسية المتداخلة والمسؤولة عن تحقيق الجودة فيها، كما لابد من الأخذ بها عند تحديد معايير اعتماد الجامعات ومن هذه العناصر: الهيئة التدريسية ومؤهلاتهم والبرامج الأكاديمية وإدارة الجامعة والمباني ومستوى الطلبة المقبولين في الجامعة ، إذ يفترض أن تحدد شروط القبول نوعية الطلبة الذين تجتذبهم الجامعة للانتماء إليها، كما يشير سارة (1997) إلى أن عملية جذب الطلبة ذوي القدرات والتحصيل الجيد يعني النجاح في تحقيق مستويات أكاديمية أكثر جودة ، فما يمثل المسافة بين نقطتي الدخول والتخرج يرتبط غالباً بكفاءات الطلبة وقدراتهم عند دخول الجامعة(سارة ، 1997).

ومما انبثق أيضاً عن هذه التسارعات الكمية دون النوعية ظهور سياسة الإستنساخ الكامل للنماذج الغربية ونقل معايير الجودة فيها بصيغها الشكلية دون أن تؤخذ خصوصيات البيئة والثقافة الحاضنة بعين الإعتبار، حيث يذكر وطفة (2005) دراسة للباحث منير بشور يؤكد فيها على أهمية العمل على توطين معايير الجودة ومواءمتها مع البيئة العربية وثقافتها لخدمة أهداف التعليم وغاياته المرسومة (وطفة ،2005). كما وأن هناك تكراراً للبرامج ومجالات الدارسة (جامعات ذات نمط واحد) وتداخلاً بل تكراراً لتخصصات تحت أسماء مختلفة ولكن بمحتويات متشابهة ، إضافة لضعف قدرة الجامعات للتأثير في الأساليب الإستراتيجية الموحدة على المستوى الوطني فيما يخص التخصصات المرنة التي تفي بمتطلبات سوق العمل المتغيرة.

إضافة إلى غياب الترابط بين مناهج البرامج الأكاديمية ومهارات مُخرجات العملية التعليمية اللازمة للمهن وسوق العمل وعدم تحديث المناهج الجامعية ، بل وغياب منهجية مؤسسية للتنسيق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات السوق المحلي والإقليمي المتغيرة(الفريجات ،2009). وعدم رضا أرباب العمل المحليين عن قدرات الخريجين فيما يتعلق بالمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في سوق العمل ، ويبرز كل ذلك عند غياب التخطيط العلمي السليم لسياسات القبول في الجامعات ، إذ أن سبب انتشار ظاهرة التضخم في أعداد الخريجين خاصة في التخصصات النظرية ، قد يعود إلى عدم وجود دراسات وإحصائيات دقيقة بعدد الأيدي العاملة التي تحتاجها القطاعات الإنتاجية وسوق العمل. وبسبب عدم الإنسجام مع اتجاهات واحتياجات أسواق العمل المستقبلية المحلية والعالمية ، كان لا بد من التركيز أولاً على احتياجات هذه الأسواق المحلية والعالمية قبل البدء بالتسجيل للجامعة واختيار التخصص، أو أن تبنى سياسة القبول على تقديرات واقعية لاحتياجات التنمية في سوق العمل القائم والمنتظر ، وفي هذا السياق يشير الهلالي إلى المشروع الإصلاحي الذي تم في السويد عام 1977 الذي ركز على إيجاد نوع من التوازن المخطط بين قضيتي الكم والنوع للتعليم العالي وكيفية ربطه بالحياة العملية ، وقد ترتب على هذا المشروع إلغاء سياسات القبول المعتمدة على نموذج القبول الإنتقائي والمفتوح ، حيث تم اعتماد نظام الحصص في كل مجالات الدراسة (الهلالي ،2007).

وبهذا يمكن الوصول إلى بعض الأسباب التي تجعل التعليم استهلاكاً وليس استثماراً ، كعدم الربط بين سياسات القبول وسياسة التوظيف ، إضافة إلى التوسع الكمي في التعليم العالي والذي لا يواكبه نمواً اقتصادياً لعدم المواءمة بين احتياجات سوق العمل وبين مخرجات التعليم ، لذا فقد ظهر هذا التضخم الواضح في عدد خريجي الجامعات الأردنية العاطلين عن العمل ونقص الفنيين المهرة الأكفياء ، وقد يعزى ذلك لأسباب كثيرة منها الخلل في سياسات القبول الذي ينسحب عنه توجه غالبية الطلبة إلى التخصصات الأدبية والإنسانية ، وغياب التوجيه والإرشاد نحو التعليم المهني التقني، ومهما كان السبب في نقص المهرة من الخريجين أو زيادة عددهم وبطالتهم ، فإن كل ذلك سيصب في مكمن المشكلة الخطيرة وهي استحكام البطالة في المجتمعات وانتشار آثارها السلبية ومترتباتها ، إذ تعد البطالة بمثابة الأرض الخصبة لنمو المشكلات الإجتماعية وجرائم العنف والسرقة والقتل والاغتصاب والانتحار ، لما تولده من شعور بالنقص والعجز عن نيل أبسط الحقوق ، الظلم الإجتماعي والإحباط والفراغ وعدم تقدير المجتمع له أو الإستفادة من طاقته خاصة إذا كان الفرد من المبدعين ، وبالنتيجة تولد هذه البطالة شباباً مدمراً نفسياً ، أو مهاجراً من

البلاد طلباً للعمل وتحسين الوضع أو إثبات الذات ، وبهذا قد يصبح التعليم العالي مع الوقت عالة على المجتمع واستثماراً خاسراً بدلاً من أن يكون أداة تطوير وبناء له .

ونتيجة لكل ما سبق من سياسات قبول وإقبال كبير على التعليم وتغيرات متسارعة ، ونظراً لتأثر التقدم الإقتصادي بنوع التعليم وجودته وليس بكمه ، وتأثر إنتاجية الفرد بنوعية التعليم والقدرات والخبرات المكتسبة ، وأن موضع الدول لا يتحدد على الخريطة العالمية إلا من خلال ما تحمله من نوعية وقيمة المعارف فيها ، كان لابد من ظهور تحولات جذرية فى التعليم وإدارته ، ومن هنا فقد برزت توجهات جادة لتطبيق نظام جديد في الإدارة هو إدارة الجودة الشاملة في العالمين الغربي والعربي ، إذ يعد هذا النظام من أفضل الطرق لتحقيق الرقي اللازم في تلك المؤسسات، فإذا طبقت مبادؤه بالشكل الصحيح فإنه يضبط كل ما سبق ويحجّم الكثير من المشاكل السابقة ومترتباتها، فهو أحد المفاتيح الهامة لتشغيل المؤسسات التعليمية بنجاح .

فمن معاني هذه الإدارة تحديدها لأداء العمل بأسلوب صحيح متقن وتطويره ليواكب المستجدات وفق معايير تربوية ضرورية ، لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققاً التميز في الأهداف التربوية ، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة . ويرى تايلور وبوغدان (Taylor & Bogdan , 1997) أن إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي هي مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي ، كما تشير هذه الإدارة إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات ، وتمثل هذه الإدارة نظاماً واسعاً شاملاً يهتم بكل جزئيات العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي ، ومن هذه الجزئيات والمحاور المفصلية والتي تعتبر حجر الأساس في العملية التعليمية ، محور الطالب حيث تضمنت هذه الإدارة جوانب هامة لضمان جودة هذا المدخل ، وذلك من خلال الإهتمام بمعايير وسياسات قبوله في الجامعة ، إذ أن من أهم المداخل الجوهرية في إصلاح و تطوير التعليم العالي هو اعتماد سياسة تنظم القبول بحسب ما تتطلبه الجودة ومقتضيات التنمية ، وديمقراطية التعليم ، كما وتضمن وصول أصحاب القدرات إلى التخصصات المناسبة .

ونتيجة لهذا الواقع الصعب المركّب في تشعبه وانحداره فيما تعكسه مخرجات التعليم من سلبيات على المجتمع بسبب غياب الجودة ، تتقدم الباحثة باقتراح يُتأمل من تطبيقه ضبط الظروف ومنع الكثير من المشكلات ، وذلك من خلال تطوير معايير لأحد دعائم النهضة وهو الاختيار الدقيق الصحيح لقبول الطلبة في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

"ما المعايير المناسبة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة" .

مصطلحات الدراسة

إشتملت الدراسة على المصطلحات التالية :

إدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) نظاماً إدارياً شاملاً أساسه قائم على إحداث تغييرات جذرية لكل شيء داخل المؤسسة ، من فكر وسلوك أو نظم أو قيم أو أداء ، وذلك لتحسين كل مكونات المؤسسة وتطويرها ، للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها وبأقل كلفة(سليم ،2007) ، ويعرف الكناني الجودة بأنها الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها أو تلافي العيوب من المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد . أما الشاملة فتعني : البحث عن الجودة والإتقان في أي مظهر من مظاهر العمل(الكناني ، 2005) . ويعرف أنكستون إدارة الجودة الشاملة بأنها مدخل إستراتيجي لإنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الإبتكار المنتج .(انكستون ، 1995) ، كما ويعرفها أبو سنينة(2001) بأنها التحسين المستمر لأداء جميع مدخلات وعمليات التعليم وتطوير البرامج والخطط الدراسية بقصد تحقيق العدد الأكبر من الأهداف بأقل التكاليف وأقصر الأزمنة (أبوسنينة ، 2001).

. ويقصد بإدارة الجودة الشاملة _فيما يتعلق بالطالب_في هذه الدراسة بالعناصر والفقرات التي تضمنتها أداة الدراسة والتي كان معامل ارتباطها بمجالها وبالدرجة الكلية دالاً إحصائياً، ومتوسطاتها الحسابية بين (5_2.1) .

المعايير

هي عبارة عن مستويات معيارية تستخدم كمقياس للحكم على أهمية جانب ما له علاقة بالموضوع الذي تستخدم فيه تلك المعايير (الخوالدة ، 2003) . ويقصد بالمعايير في هذه الدراسة بالمواصفات اللازمة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ، إذ تبنى هذه المواصفات اعتماداً على عناصر إدارة الجودة الشاملة الخاصة بالطالب.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى تطوير معايير مناسبة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي : **ما المعايير المناسبة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة ؟**

وللإجابة عن السؤال الرئيس فقد أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية :

1) ما المعايير والسياسات الحالية لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟
2) ما درجة أهمية المعايير المقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة ؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير المقترحة تعزى إلى المسمى الوظيفي ، الجنس؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من : درجات الرضا عن المعايير الحالية ، درجات الحاجة إلى تغييرها ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة تعزى إلى المسمى الوظيفي ؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من : درجات الرضا عن المعايير الحالية ، درجات الحاجة إلى تغييرها ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة تعزى إلى الجنس ؟

أهمية الدراسة

من المؤمل أن يفيد من الدراسة كل من الجهات التالية :

1) المخططون التربويون في التعليم العالي المسؤولون عن اتخاذ القرارات اللازمة للتحسين في مجال التعليم العالي: وذلك باستخدام وتفعيل هذه المعايير المقترحة وإدراجها ضمن سياسات القبول لطلبة الجامعات الأردنية.
2) أصحاب سوق العمل المسؤولون عن توظيف الخريجين ذوي الكفاءة الجيدة.
3) خريجو الثانوية العامة وذلك عند اختيارهم للتخصصات المناسبة لهم مستقبلياً.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

1) الحدود المكانية : تقتصر هذه الدراسة من حيث جمع المعلومات على الجامعة الأردنية في عمان.
2) حدود العينة : تقتصر على العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.
3) الحدود الزمانية : تتحدد هذه الدراسة باستجابة عينة الدراسة الذين على رأس عملهم في العام الدراسي(2012/ 2013).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

سيتم في هذا الفصل تناول الأساس النظري للمعايير المقترحة لقبول طلبة البكالوريوس، من خلال عرض لبعض أنظمة القبول العربية والعالمية ، كما سيتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تهتم بهذا الموضوع .

أولاً : الأدب النظري

يرى الكثير من المفكرين والعلماء أن التعليم هو الاستثمار الحقيقي في المجتمع ، فهو من أهم القطاعات التي تستثمر بها الأمم أموالها ، وبه ترتفع الدول وتزدهر ، وهو أهم وسيلة لبناء الفرد وإعداده وتطوير المجتمع(الفريجات ،2009) ، كما أنه خير أداة لمواجهة المتغيرات الهائلة والتحديات الكبيرة التي تتجدد باستمرار ، ويعد التعليم العالي الذي يمثل قمة الهرم التعليمي أحد القوى الموجهة للتنمية بكل أنواعها ، إذ يحتل موقعاً حيوياً في منظومة التنمية الشاملة وفي تسييرها وتطويرها ورفع مستوى المجتمع ثقافياً وفكرياً ، إجتماعياً ، إقتصادياً وسياسياً.

ونتيجة لدور التعليم العالي في تحقيق التنمية الشاملة وتقدم المجتمع ومواجهته للتحديات المعاصرة والتغيرات السريعة الهائلة الناتجة عن العولمة في مختلف المجالات(ww.dahsha.com/ old/viewarticle.php?id=27553)، فقد سعت الدول النامية إلى زيادة اهتمامها واستثمارها في التعليم العالي لتحقيق معدلات أفضل في التنمية (خليل ، 2009) ، إذ ظهر ذلك من خلال التطور الكمي الملحوظ في أعداد الجامعات والطلبة المقبلين على الجامعات ، بحيث أصبح عدد الطلبة يفوق عدد المقاعد الجامعية المتوافرة في أغلب الأحيان (المخلافي،2001). ولم يقتصر ذلك على الدول النامية بل أصبحت ظاهرة تدفق الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي هي ظاهرة عامة تواجهها مختلف دول العالم (اليونسكو، 1998).

ونتيجة لتلك الزيادة الكمية في عدد الجامعات وأعداد المتقدمين للالتحاق بالجامعات ، فقد برزت مشكلة تدني مستوى نوعية وجودة مخرجات التعليم ، ما جعل النظر يتحول عالمياً من التعليم الكمي إلى التعليم العالي النوعي الذي يستشرف المستقبل بما يحمله من تقدم حديث وتطور مفاجئ ، ذلك التعليم القادر على إعداد قوى بشرية تحسن التعامل مع التقدم العلمي

والتكنولوجي (بني مصطفى ،2005) ، فلم يعد دور الجامعات يتوقف على إعداد الطلاب لوظائف تقليدية فقط ، بل لابد من إعدادهم للتفاعل بفعالية مع وسائل الإنتاج المتجددة (عامر ، 2011) ، ومن هنا لابد من إعداد متعلم بمواصفات نوعية وجودة عالية ، يستطيع التعامل مع معطيات مجتمع المعرفة ، متابعاً للتطورات المتسارعة في جميع المجالات مطوراً لمعارفه ومهاراته.

ونظراً لتأثر التقدم الإقتصادي بنوع التعليم وجودته وليس بكمه ، وتأثر إنتاجية الفرد بنوعية التعليم والقدرات والخبرات التي اكتسبها، وأن موضع الدول لا يتحدد على الخريطة العالمية إلا من خلال ما تحمله من نوعية وقيمة المعارف فيها ، كان لابد من ظهور تحولات جذرية في التعليم وإدارته ، ومن هنا فقد برزت توجهات حثيثة لتطبيق نظام جديد في الإدارة هو إدارة الجودة الشاملة في العالمين الغربي والعربي، إذ أن هذا النظام واسع شامل مهتم بكل جزئيات العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي ، ومن هذه الجزئيات والمحاور المفصلية والتي تعتبر حجر الأساس في العملية التعليمية ، محور الطالب حيث تضمنت هذه الإدارة جوانب هامة لضمان جودة هذا المدخل من خلال الإهتمام بمعايير وسياسات قبوله في الجامعة ، إذ أن من أهم المداخل الجوهرية في إصلاح و تطوير التعليم العالي هو اعتماد سياسة تنظم القبول بحسب ما تتطلبه الجودة ومقتضيات التنمية ، وديمقراطية التعليم ، كما وتضمن هذه السياسة وصول أصحاب القدرات إلى التخصصات المناسبة .

التعليم العالي في الأردن

لقد تميز الأردن بإنشاء المؤسسات العلمية، من جامعات ومعاهد قبل نصف قرن من الزمان تقريباً ، بالرغم من ندرة الموارد والأعباء القومية. وقد بدأت الخطوة الأولى في إنشاء مؤسسات تعليم عالي في الأردن بافتتاح صف لتأهيل المعلمين في كلية الحسين في عمان عام 1951 (بني مصطفى ،2005) ، ثم أنشأت وزارة التربية والتعليم داراً للمعلمات في مدينة رام الله في الضفة الغربية في العام نفسه ، حتى بلغ عدد معاهد المعلمين والمعلمات التي تم تأسيسها لغاية عام 1962 ما مجموعه (11) معهداً (www.mohe.gov.jo).

وفي عام 1980 تم تحويل معاهد المعلمين والمعلمات إلى كليات مجتمع، وأصبحت مهمتها إعداد فئة الفنيين لقطاعات العمل المختلفة من خلال برامج دراسية لمدة سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة، ثم تطورت كليات المجتمع من حيث العدد بصورة سريعة حتى وصل عددها (53) كلية في عام 2009 (الفريجات ، 2009).

وفي عام 1962 تم تأسيس الجامعة الأردنية ، تلاها تأسيس جامعة اليرموك عام 1976، ثم جامعة مؤتة عام 1981، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية عام 1986، فجامعة آل البيت عام 1994 ، وهكذا حتى وصل عددها إلى 10 جامعات رسمية في عام 2012. إضافة إلى ما تم تأسيسه من كليات جامعية ذات الأربع سنوات ، وقد تميز الأردن عن غيره من معظم دول العالم بالسماح للقطاع الخاص بتأسيس كليات مجتمع أهلية ، حيث تأسست أول كلية مجتمع خاصة عام 1967، وتوالت بعد ذلك وتيرة إنشاء الكليات الخاصة لتبلغ (22) كلية عام 1990(بني مصطفى ، 2005) ، وفي ذلك العام منح أول ترخيص لإنشاء جامعة أهلية (جامعة عمان الأهلية) وتوالى بعد ذلك تأسيس الجامعات الأهلية ليصل عددها (17) جامعة(www.mohe.gov.jo).

يلاحظ مما سبق أن النمو في قطاع التعليم العالي الأردني كان على صعيدي الجامعات وكليات المجتمع، إذ زاد عدد الجامعات من 4 جامعات رسمية في عام 1990 إلى 27 جامعة حتى عام 2012،(10) منها فقط جامعات رسمية، حيث كانت هذه الزيادة استجابة مباشرة للطلب الكبير على التعليم العالي. ففي العشرين عاماً الماضية ، ازداد عدد طلاب الجامعات بشكل كبير من(34.984) طالباً في عام 1990 إلى(226401) طالباً في عام 2008

.(www.the-manifesto.com)

وبهذا يلاحظ المتتبع لواقع التعليم العالي في الأردن ، أنه قد تمت الكثير من الإنجازات لتطويره ، إلا أنه لا زال يعاني من بعض التحديات : كزيادة الطلب على التعليم العالي (www.the-manifesto.com)، واتباع سياسة القبول الإنتقائية ، نشر المعرفة دون تطبيقها وإنتاجها ، والنمو السريع الكمي في أعداد الجامعات وأعداد الطلبة(الفريجات ،2009)، وغياب التوجه نحو التعليم المهني التقني والتركيز على التخصصات الإنسانية النظرية ، عدم المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات السوق ، والتحديات المالية (البطش ، 2009).

ونتيجة لذلك فليس غريباً أن تصاب الجامعات الأردنية بالشيخوخة المبكرة ، لأن كل تلك التحديات ، التي من أهمها الزيادة المستمرة في أعداد الطلبة المقبولين ستكون بالضرورة على حساب كفاءة وجودة التعليم ومخرجاته ، خاصة ما ظهر خلال العشرين عاماً الماضية ، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إجراء دراسات تشخيصية لمواجهة تحدي ضعف العلاقة بين التنمية الشاملة والتعليم العالي، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة له ، إذ يؤكد بدران أن من أهم التحديات للتعليم العالي هو نقص الجودة والنوعية وتحدي المواءمة مع السوق الإقليمية والعالمية وتحدي الإبداع والابتكار (بدران ، 2007) ، أما عن أحد أبرز التحديات التي تواجه نوعية وجودة التعليم

العالي في الأردن: فهو سياسات ومعايير القبول في الأردن(البطش، 2009) التي سيتم الحديث عنها فيما سيأتي.

سياسات ومعايير القبول عالمياً

يمكن تعريف سياسات القبول في مؤسسات التعليم العالي كما يذكرها طناش(1996) بمجموعة القواعد والمبادئ العامة المكتوبة والتي يضعها المجتمع –الدولة- ليتم من خلالها تنظيم وتوجيه القبول في مؤسسات التعليم العالي ، وذلك لتحقيق الأهداف المتوخاة التي يسعى المجتمع لتحقيقها ، ومن هنا يلاحظ أن سياسة القبول في حقيقتها هي انعكاس لرؤية المجتمع وتطلعاته ، وهي ليست جهد نظري مصاغ بألفاظ لغوية جميلة تلبي وتلطف حاجات اجتماعية واقعة ، فالشغل الشاغل لسياسة القبول تمتد إلى المجتمع بماضيه وحاضره ومستقبله ، من حيث القيم و العادات والقدرات والطموحات لتصل بتطويره إلى أعلى المنجزات الحضارية.

كانت أنظمة القبول للجامعات بسيطة خلال فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية ، ولاتمثل أي صعوبة لمسؤولي القبول، فقد كانت أعداد حاملي الشهادات الجامعية قليلة ، كما أن سوق العمل بحاجة ماسة لتوظيفهم ، وبعد انتهاء الحرب أصبحت عملية اتخاذ القرار بقبول أو رفض طالب معين من أعقد المشاكل التي واجهت المسؤولين عن صناعة قرارات القبول. ونتيجة للزيادة الهائلة في أعداد الطلبة المتقدمين للدراسة الجامعية ، أصبح مسؤولو القبول بحاجة ماسة لتطوير وسائل انتقاء الطلبة اللازمة لتحديد الطلاب الأكثر قدرة على الوفاء بمتطلبات الدراسة الجامعية، لما لذلك من أثر خطير سينعكس مستقبلاً على الفرد وخدمة المجتمع

.(Cronbach& Glaser, 1965)

ونتيجة لذلك فقدعمدت الكثير من الجامعات ومنها الأمريكية إلى تطوير أنظمة واضحة لتساعد مسؤولي القبول فيها على انتقاء الطلاب ، كما اختلفت هذه المؤسسات في الطريقة والأسلوب ، إلا أنه رغم ذلك ، فقد تم تحديد عدد من المعايير التي يمكن على أساسها تقييم فعالية نظام القبول في أي جامعة . وتؤكد هذه المعايير على أن نظام القبول الفعال هو الذي يكون معقولاً منطقياً واضحاً مبنياً على أسس علمية مدروسة ، وقابلاً للتعديل اعتماداً على تقييم موضوعي (. (hill ,1971

كما أثبتت نتائج الدراسات العلمية لدى الدول المتقدمة اقتصادياً بأن ما وصلت إليه هذه الدول من تقدم وتطور لم يكن لمجرد توفر السيولة المادية والخامات الطبيعية ، بل كان ذلك نتيجة لاهتمام مؤسسات التعليم العالي بإجراءات القبول (كنساوي ، 1997) ، فانتقاء الطلبة كأحد مدخلات التعليم يحدد بشكل كبير جداً نوعية مخرجات هذا النظام، ومن ذلك ما بدأته استراليا من تغييرات في رسم سياسات القبول ، واستقطاب وحفاظ على العقول القادرة على الإبداع، ودعمها وإشراكها في اتخاذ القرارات ، وذلك بالنظر إلى صناعة سوق التعليم العالي، ودعم الحكومة الهائل للتعليم العالي ومؤسساته في مختلف المجالات(طناش ، 1996).

ونتيجة للتزايد الكبير في عدد الطلبة والجامعات العربية والعالمية فقد ظهرت الحاجة الماسة لاختيار أسس واضحة للقبول تراعي احتياجات المجتمع ورغبة الطالب بالتخصص، وترفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية (القبيسي ، 1998) ، إذ تمثل نظم القبول الجامعي المحك الأساسي لتخريج قوة بشرية ذات مهارات ومؤهلات عالية (بني مصطفى، 2005).

تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم

قد خلق الله الناس مختلفين في النواحي الجسمية والعقلية والقدرات والاستعدادات ، فالحكمة اقتضت هذا التنوع والاختلاف، ومن هذا المنطلق يمكن تحديد المساواة ، فأساس مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية هو المساواة التي تتجاوز المستوى الإقتصادي للفرد ، أي إتاحة الفرص للأفراد المتشابهين في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم للالتحاق بالتعليم ، وتنمية تلك القدرات لأقصى حد ممكن بصرف النظرعن ظروفهم المادية أو الإجتماعية ، أي يجب هنا مراعاة الفروق الفردية(التل، 1986) ، فليس من العدل حرمان التعليم لطالب موهوب بسبب تدني الجانب المادي في بيئته ، فهذا المبدأ يعبر عملياً عن العدالة الإجتماعية ، وهو أساس لتحقيق ديمقراطية التعليم ، خاصة فيما يتعلق بتحقيق التوازن بين المناطق الريفية والحضرية ، فالمدارس في المدن تتمتع بإمكانات لا تتوفر بالريف ، ولهذا كان لابد من تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص لتحقيق التوازن وتقليل التباين بين البيئات المختلفة (جايل ، 2008) ، كما أن معدل الثانوية ليس مقياساً إلا للتحصيل ، فابن الغني يوفر له والديه أفضل الظروف والمعلمين وبأعلى الأجور دعماً لفهمه داخل المدرسة بعكس ما يتوفر للطالب الفقير، إضافة للتمايز الواضح بين تجهيزات المدارس بين هذه المناطق ، وهو ما يؤدي إلى عدم تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص أمام الجميع ، إذاً فالمعدل هو نتيجة تحصيل الطالب الناتج عن تأثير العوامل الإقتصادية والاجتماعية المحيطة بالطالب (الشعبي،1988)، وليس نتيجة لاستعداده وميوله وقدراته الخاصة ، ويؤكد جود(Good) المشار إليه في الهلالي(2007)

على أن ديمقراطية التعليم تعني إزالة الحواجز العنصرية العرقية والدينية التي تحول دون التقدم التربوي الإقتصادي وقبول الجميع للتعليم ، وفي الحقيقة يؤكد الباحثون منذ زمن على وجود الجدل الذي لا يزال قائماً بين المدرسة الفكرية المؤيدة لمفهوم الجدارة والاستحقاق بما تحتويه هذه الكلمة من أبعاد ودلالات على دور الذكاء الفطري المميز في تحصيل الطالب ، مقارنة بدور البيئة الثانوي في تنمية ذلك الذكاء ، وبين المدرسة الداعية إلى انتهاج مفهوم المساواة في التعليم بما يتضمنه هذا المفهوم من إزالة لجميع العقبات أمام الطالب الاقتصادية ، من إجتماعية واقتصادية وتربوية وغيرها (بوبطانة ، 1983).

تطور أسس ومعايير القبول في الجامعات الأردنية

يلاحظ المتتبع لأسس القبول الأردنية عبر السنوات الماضية أنها تعتمد على معدل الثانوية العامة(كتنافس حر) ، إضافة إلى تخصيص بعض النسب لحالات استثنائية أو للمناطق النائية وغيرها تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، ومما يمكن ملاحظته على تلك السياسات ما أفرزته من سلبيات على الطلبة والمجتمع ، وإسهام في زيادة أعداد المقبولين في الجامعات ، مما أدى إلى عدم كفاية الموارد إضافة للبطالة التي تنتظر الخريجين، وقد برزت تلك الظاهرة نتيجة ثقافة المجتمع ، وإقباله الكبيرعلى التعليم الجامعي فضلاً عن الضغوط السياسية والاجتماعية ، كما كان لغياب التوازن في القبول للكليات التقنية والفنية أكبر الأثر في عدم توازن القبول في الكليات العلمية والإنسانية (www.the-manifesto.com)، فالأغلبية تتوجه إلى تخصصات نظرية (شاهين ، 1989) ، أما التخصصات العلمية فنسبتها قليلة ، مما أدى إلى زيادة أعداد الخريجين بعدد يفوق حاجة سوق العمل (قناديلي ،2001) ، حتى أصبح سوق العمل يفتقر إلى ذوي التخصصات العلمية ، ويمتلئ ببطالة التخصصات النظرية.

ومما نتج عن تطبيق نظام القبول الحالي طيلة السنوات الماضية ، ما ظهر من احتكار لتخصصات الطب والهندسة والصيدلة وحصر القبول فيها لأعلى المعدلات من الطلبة ، أما تخصصات التربية والشريعة فكانت من نصيب ذوي المعدلات المتدنية ، بحيث لا يخرج موظفونا ومعلمونا إلا من صفوف أضعف الطلبة (رضا ،1988)، وقد يكون أحد أسباب ذلك هو عدم استخدام نماذج القبول المتنوعة المعتمدة عالمياً.

كما تكشف سياسات القبول عن دور سلبي يتمثل بتدني مستوى نوعية الخريجين ، حيث يذكر الطويل المشار إليه في سلامة (سلامة، 2011 www.alghad.com/index.php/article/499108.html) أن المعايير التي تصاغ وفقها أسس القبول في الجامعات، يجب أن تكون مرتبطة بمواصفات "الإنسان الذي نريده "هل نريد منتجاً كميّاً أم نوعياً ؟ ويشدد على أن الحزم في المعايير والذي يجب أن يشمل المدارس والجامعات، هو الوسيلة الوحيدة للوصول إلى منتج نوعي، وإلى إنسان يكون مورداً حقيقياً في المجتمع، وبالمقابل فإن التساهل في القبول ينتج ما نراه اليوم من الأعداد الهائلة لحاملي الشهادات الجامعية. أما عن واقع التخصصات المطروحة في الجامعات ، فيشير العبادي إلى أنه عند استعراضها ، فإنها تتضمن تخصصات وبرامج صنفها ديوان الخدمة المدنية بأنها تخصصات مشبعة أو راكدة ، ولعل قرارات مجلس التعليم العالي بإتاحة القبول_ في جامعات معينة_ لجميع فئات الطلبة تؤكد هذا الواقع المستمر منذ سنوات ، مما يكشف عن حالة "عجز" في سياسات القبول ، و يملي على القائمين على سياسات القبول ذكر الوصف التوضيحي للتخصصات ومجالات العمل في المستقبل كما ورد في دراسة ديوان الخدمة المدنية، إذ أن الوصف المدرج الحالي على صفحة وحدة القبول لا يتضمن أية معلومات حول الواقع الحقيقي العملي للتخصص وفرص العمل فيه(العبادي،2012 ، alrai.com/article/540431.html).

كما يلاحظ ظهور ضعف في المواءمة بين أداء الطلبة في الثانوية العامة واختيارهم لتخصصاتهم. فأداء الطلاب في امتحان الثانوية العامة هو المعيار الوحيد الذي يعتمد للقبول في البرامج الأكاديمية في الأردن ومعظم البلاد العربية (شاهين ، 1989)، مما يقيد مؤسسات التعليم العالي بما يقدم لها من مدخلات لبرامجها والجودة المتحققة لها(البطش،2009 ، www.libyaunesco.org.ly/files/jaowda/word/3.doc)، كما ويقيد- معيار الثانوية - رغبات الطلبة ، فيضطرون أحياناً لقبول تخصصات لا يرغبون فيها أصلاً ، إلا أنها تتناسب فقط مع معدلهم المطلوب للتخصص، مما قد يتسبب في إخفاقهم بهذه التخصصات أو اجتيازها بأدنى المستويات ، وقد تزيد نسب التحويلات في التخصصات ، وفي هذا هدر للوقت والجهد والمال(زايد ،2003). ومن هنا تنذر سياسات القبول الجامعي المطبقة حالياً، بتفاقم المشاكل والقضايا الوطنية من فقر وبطالة وأزمة للشهادات ، كما ويلزم هذا الوضع الفورية لإعادة النظر في أسس القبول وتعزيز التنسيق بين الجهات المختصة بما يضمن تحقيق رؤية وطنية متكاملة.

الآثار السلبية لسياسات القبول الموازي والكوتات والاستثناءات

تعد أسس القبول الجامعي من أهم السياسات التي تتحكم في مستقبل الطالب والمجتمع وسوق العمل ، كما ويعد ملفها من أكثر الملفات تأثيراً على كافة نواحي التعليم العالي الأردني ابتداءً من العنف الجامعي مروراً بالعدالة الاجتماعية وليس انتهاءً بمخرجات التعليم العالي (الطراونة وآخرون،2009)، ذلك وأن ما تتضمنه هذه السياسات من استثناءات لغير الأردنيين وبرنامج الموازي الدولي وتخصيص سياسات قبول لبعض الفئات الإجتماعية كتطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص ، كل ذلك يعكس تناقضات في المواقف المتعلقة بالوضع الصحي للبيئة الجامعية ومحاربة العنف الجامعي، فالكثير من المراقبين والدراسات يتهمون أصحاب المعدلات المنخفضة بأنهم وراء العنف بالجامعات ، وأنه لا بد من وضع آليات تضمن دخول الطالب المؤهل للجامعة ، وفي هذا السياق يشير عواد(2012) إلى الإنعكاسات السلبية لمبدأ تكافؤ الفرص ، أوبالأحرى الإستخدام المنقوص لهذا المبدأ ، فيقول أن ديمقراطية التعليم تقتضي أن يكون التعليم متاحاً لكل من يرغب الحصول عليه ممن اجتاز امتحان الثانوية العامة في البلد وفق أسس ومعايير موضوعية تنطبق على الجميع دون أي استثناءات أو كوتات، (عواد،2012 ، www.addarnews.com/?p=60393) ، إذ أن استخدام تكافؤ الفرص بهذه الطريقة له أثره السلبي في نوعية مخرجات التعليم ، ويذكر فريجات المشار إليه في بني مصطفى(2005) أن من أولويات السياسة التعليمية الأردنية أن تعمل جاهدة على استيعاب كل من له رغبة في مجال التعليم المناسب لقدراته وميوله بغض النظر عن وضعه الإقتصادي وغيره من الظروف ، أي أنه يجب إلغاء الاستثناءات والكوتات في ظل اتباع الديمقراطية، التي تعتبر بوصلة التوجيه في التحليل والقياس لاختبار مدى صدق طروحات سياسات التعليم العالي (بني مصطفى ،2005)، ويؤكد الفريجات(2009) في كتاب آخر على أن تطبيق تلك الإستثناءات والكوتات يجب أن يكون فقط لفترة محددة مع ضرورة معالجة أسباب وجودها(فريجات ، 2009).

لكننا نعرف أن إلغاء الإستثناءات وما شابهها غير متاح أوغير مطبق ، فحوالي 60% من قوائم القبول الموحد هي استثناءات. (عواد ،2012،www.addarnews.com/?p=60393) ، فقد أجازت سياسات القبول فيما يتعلق بالاستثناءات من شرط المعدل لغير الأردنيين في برامج البكالوريوس قبول نسبة لا تزيد عن (10%) من مجموع عدد الطلبة المقبولين في البرامج العادية لكل تخصص، وبحد أعلى (10) علامات أقل من الحد المسموح به لمعدلات القبول. وعند ترجمة هذا الإستثناء، فإنه يعني السماح بقبول ما يقارب (3500) طالباً غير أردني ، بإعتبار أن إجمالي

عدد الذين سيقبلون في الجامعات، يقدر بحوالي (35) ألف طالب. بالمقابل، فإن هذا الإستثناء، يعني حرمان أكثر من (5000) طالباً أردنياً من القبول الجامعي، بسبب المعدل، إذ تشير إحصائية توزيع معدلات الطلبة الناجحين في الثانوية العامة للدورة الصيفية لعام(2006) أن عدد الطلبة الذين تراوحت معدلاتهم بين (60%-64.9) قد بلغ (5107) طالباً ، وبهذا تأكيد لأحد أسباب الخلل والتوتر والتذمر في العلاقات بين الطلبة (الهلالي،2007)، فقد يحدث قبول لطالب متفوق في تخصص لا يرغبه ولا يسمح له معدله للإلتحاق تنافسياً بتخصص يحبه ، وبالمقابل فإنه يرى من يقل عنه أكاديمياً قد درس ذلك التخصص لأنه استطاع الإلتحاق بالبرنامج الموازي ، أولأن له مقعد ضمن الإستثناءات أوالفئات الاجتماعية المخصصة لمثله في سياسات القبول ، مما يحبط ذلك الطالب المتفوق ويخل بعلاقته مع أقرانه(منيب وسليمان ،2007) ، كما أشار الهلالي إلى أن دخول طلاب بتحصيل متدني للجامعات وبالمجان قد يسحق مستوى التعليم (الهلالي ، 2007)، وقد يشعر هذا الطالب أنه فوق القانون ليعطي لنفسه الحق في إيذاء غيره ، بينما يضطر الطلبة المتفوقون للتسجيل بالبرنامج الموازي ويعانون من ارتفاع رسوم الجامعات ، ويشعرون بعدم الرضا عن أقرانهم الذين أخذوا حقهم في الدراسة التنافسية، مما قد يؤدي إلى توتر دائم بالعلاقة بينهم(العبادي،2012، www.alrai.com)، وفي هذا السياق يذكر الهلالي(2007) انتقادات نسبت (Nesbet) لسياسة المساواة وارتباطها بصراع الأقليات وتكافؤ الفرص التي كثر الجدل حولها ، إذ يؤكد على أنها ستؤدي إلى استمرار الضعف في المدارس وتدني المستوى الأكاديمي ، وذلك لانخفاض الدافعية لدى الطالب حتى لو كان في أسوأ المدارس ، فلدى هذا الطالب الضمان الكامل لمتطلبات الدخول للجامعة .

أما كوفمان (Kaufman) فقد ذهب إلى أبعد من ذلك في نقده لتلك السياسة ، حيث أكد على أن الطلبة المقبولين عن طريق سياسة المساواة ينظر إليهم على أنهم بحاجة إلى علاج وتجديد الصحة ، وعليه فالمدرس ينظر إليهم على أنهم بحاجة إلى علاج ويتعامل معهم بطرق مختلفة عن البقية ، مما يؤدي إلى انقطاع هؤلاء الطلبة عن الحضور وإهمال الواجبات وتجنب المشاركات والمناقشات الصفية(الهلالي،2007).

ويشير عواد إلى ما يبرر هذه الإستثناءات و خاصة التخصيصات لبعض الفئات الإجتماعية وهو أنها تسعى لتحقيق تكافؤ الفرص (عواد،2012 ، www.addarnews.com/?p=60393Cached) ، و يؤكد طناش بأن هذه التخصيصات لفئات المجتمع هي من باب توفير فرص لمن ليس لديه فرصة أوظروف تؤهله لنيل التعليم كأقرانه

بالمدن ، كما أن العدالة الاجتماعية ليست معنية بالمساواة بمفهومها المجرد ، بل هي معنية بتزويد سياسات القبول بالفرص المتساوية لمن ليس لهم فرصاً متساوية أصلاً وفق النظم التعليمية غير المتكافئة (طناش ، 1996)، ويشير الهلالي في هذا السياق إلى تأكيد جيمس ولاري على أن المنافسة الأساسية ليست محصورة بين طلبة الفصل الدراسي ، ولكنها منافسة بين الطبقات الإجتماعية ، فالمدرسة هي أرض المعركة التي شيدها المجتمع للصغار ، حيث يدخل أبناء الفقراء في صراع وفرص نجاح غير متكافئة مع أبناء الأغنياء ، لعدم تكافؤ االتوزيع العادل أيضاً بين المدارس والتجهيزات والمدرسين(الهلالي ،2007) ، وعليه فإن الإعتماد على معدل الثانوية فقط هو معيار غير عادل طالما أنه لا يراعي هذا التباين(بني مصطفى ،2005).

لكن الكثيرين يدعون_ بحسب طناش_ بأن سياسات القبول في الجامعات الأردنية يجب أن ترتكز بشكل كلي على مبدأ التنافس الحر فقط (معدل الثانوية) بغض النظر عن أية عوامل (اقتصادية وغيرها) تدعم تكافؤ الفرص، ويرد قائلاً : أن هذا القول صحيح في الحالة التي تكون فيها مبادئ العدالة والمساواة متحققة لجميع الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي ، وفي الجوانب التعليمية والإقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولكن مؤشرات نتائج الثانوية العامة لا تؤكد على ذلك ، إذ وصل معدل النجاح في بعض مديريات التربية إلى (90.1) وفي مديرية تربية التعليم الخاص للفرع العلمي عام 2009، بينما هذه النسبة لا تتجاوز (42.6) في مديرية تربية الأغوار الجنوبية الأردنية للعام نفسه ، وهذا يعني أن تطبيق مبدأ التنافس الحر في القبول سوف يحرم العديد من الطلبة من فرصة التنافس وفقاً لمديرياتهم ومناطقهم الجغرافية وفئاتهم الإجتماعية والاقتصادية والثقافية(طناش ، 2012)، وعليه يؤكد التل أن القبول المعتمد على المعدل فقط هو إجراء لا يتفق مع العدالة الاجتماعية لأنه يحرم الآخرين من ذوي الإستعدادات غير المتحقق لهم الظروف الاقتصادية ذاتها (التل ،1986).

وبهذا ، فالاستثناءات وتكافؤ الفرص له ما يبرره في سياق عدم تكافؤ الخدمات والبيئة الأكاديمية بين المناطق . وفي ظل ما سبق من اختلافات للآراء من تأييد ورفض لتكافؤ الفرص، فقد يكمن الحل في تحسين تلك البيئة النائية وتوفير متطلبات المعيشة (التل ،1986) وتزويد تلك البيئة ببرامج تربوية بحيث تتساوى الفرص المتاحة ، وذلك من خلال الإستفادة من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج . حيث يذكر جروان بأنه لم تعد المسافات عائقاً يحول دون تزويد طلبة المدارس البعيدة والنائية ببرامج تربوية نوعية تقربهم من أقرانهم في المدن والضواحي وبالتالي تعطيهم فرصاً متساوية للتنافس مع أقرانهم ، كما وقد أصبحت شركة الإتصالات الأردنية مهيأة لربط أي ستوديو أو مختبر تعليمي في أي جامعة لأي منطقة في المملكة وخارجها بأكثر من

وسيلة، من بينها البث الفضائي والبث عن طريق الإنترنت (جروان ، 2012 ، -www.jarwan center.com/./23-2012-01-15-07-40) ، وبالتالي يمكن إلغاء كافة الإستثناءات تدريجياً ولكل فئات المجتمع دون أي استثناء طالما أن تطبيق تكافؤ الفرص بهذه الطريقة يؤثر سلباً على نوعية مخرجات التعليم . أو قد يكمن الحل باتباع فلسفة تقر ضمنياً على أهمية تزويد هؤلاء الطلبة المقبولين وغير المعدين جيداً ببرامج وخدمات ضرورية للوصول بهم للأهداف ، فتعليم وتدريب الطلبة غير المعدين جيداً للجامعات لا يعتبر أقل أهمية من تعليم وتدريب الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة في الثانوية العامة والمعدين جيداً للتعليم العالي(طناش ،1996).

كما أن تدريب الطلبة وإعطائهم برامج تقوية علاجية في السنة الأولى يكفل رفع مستواهم الأكاديمي قبل البدء بدراسة متطلبات تخصصهم ، ويعطيهم الثقة بالتقارب مع أقرانهم من الحضر من حيث المستوى الأكاديمي والمهارات والتعامل. وهذه البرامج في حقيقة الأمر تعبر عن مفهوم التحدي والتطوير . كما يشير الهلالي ، إلى أنه في ظل هذا التباين الكبير لتركيبة المجتمع الطلابي كالأمريكي مثلاً ، الذي يشكل فيه الطلبة الأمريكيون من أصل إفريقي وآسيوي ضمن المجموعة الأقل تمثيلاً ما يقرب من ربع الخريجين ، إضافة لغيرهم من الطلبة المعاقين جسمياً ، وعليه كان لابد من التوسع في الرؤية المستقبلية الشاملة للتعليم ، ومن ذلك ما خصصته بعض الدول _كالسويد مثلاً_ مانسبته 2% لمن لديه إعاقات صحية أو وضع إجتماعي سيئ ، كما اهتمت الولايات المتحدة منذ فترة طويلة بالتوزيع الجغرافي ، حيث خفضت الجامعات التابعة للدولة الرسوم الجامعية لطلاب الولاية وأعطتهم الأولوية للدراسة وذلك لتقليص الحراك الجغرافي(الهلالي ،2007) .

كما يذكر طناش أن الكثير من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة تأخذ بمفهوم التنافس الحر ضمن الجامعات الخاصة والحكومية ، ولكنها في الوقت ذاته تشير إلى هذه الجامعات بقبول أعداد وبنسب مئوية معينة لبعض الفئات الإجتماعية ، حتى تستطيع هذه الجامعات الحصول على دعم مالي من الحكومة الفدرالية ، ولذلك تخصص الجامعات الأمريكية عدداً من المقاعد للطلبة من الفئات الإجتماعية والاقتصادية الأقل حظاً ، كتعزيزٍ لمبدأ تكافؤ الفرص في سياسات القبول لديهم وتخفض نسب درجات قبول الأقليات ، كما ويذكر جاكسون (2002) ما يقدم لهذه الفئات من مساعدات مالية تغطي تكاليف تعليمهم وتعمل على تحسين أدائهم في الجانب الأكاديمي من خلال تقديم دروس ومحاضرات خاصة بهم لتلافي جوانب الضعف في الأداء (Jackson,2002)، إضافة إلى ما اقترن به قانون العدالة الإجتماعية بعدد كبير من المكافآت الدراسية والمساعدات المالية _

في الولايات المتحدة _ للطلبة المحتاجين ومن أبناء المحاربين القدامى لتيسير التحاقهم بالجامعات (بني مصطفى ،2005).

وفي ظل هذه السياسات والاستثناءات وما تحتويه من تناقضات في وجهات النظر وما تخلقه من مشاحنات وعنف جامعي ، تبرز طبقية التعليم ، إذ يشير طناش إلى أن الطلبة المنتمين للطبقات الإجتماعية الغنية تكون فرص قبولهم في جامعات ذات تصنيف متقدم هي أعلى من غيرهم من الطلبة الذين يأتون من أسر فقيرة غير متعلمة ، وبالتالي ينعكس ذلك على فرص العدالة في الاختيار والقبول مما يخلق مع الوقت طبقية اجتماعية في التعليم العالي (طناش ،1996).

ورغم أن هذا الوضع هو مثير للقلق وخطير ، إلا أنه لا يمكن تحقيق التوازن أو التغيير في آلية القبول إلا في ضوء سلطة أو صلاحيات مجلس التعليم العالي ومجالس الأمناء وإدارة الجامعات ، خاصة في ظل واقع من غير المحتمل تغييره فجأة أو كلياً ، وبهذا يشدد طناش أن على كاهل الدولة ممثلة بمؤسساتها الإجتماعية المختلفة أن تعمل على وضع سياسات قبول للجامعات آخذة بعين الاعتبار تكافؤ الفرص أي: الظروف التعليمية، والاقتصادية الاجتماعية، والظروف الثقافية للمجتمع ، كما يذكر الهلالي أن تكافؤ الفرص يمكن تطبيقه من خلال حساب الفرق في احتمالات القبول بين طبقات الصفوة والفقراء(الهلالي ،2007) ، وأن يتم النظر إلى نتائج الطلبة في امتحان الثانوية العامة وفقاً لمديريات التربية باعتبارها وحدة تمثل إلى حد كبير مجتمعاً متجانساً نسبياً. وكذلك النظر في نسبة النجاح، ومتوسط علامات الطلبة لمديريات التربية مقارنة مع المتوسط العام لنسبة النجاح، والمتوسط العام لعلامات الطلبة في المملكة (طناش ، 1996) .

ومما يجب أن يتوفر في سياسات القبول هو توافقها مع فلسفة التعليم العالي ، وأن تكون واقعية سهلة الفهم ، مرنة تخضع للفحص الدوري وأن تلقى دعماً واسعاً ، كما يجب أن تبنى على أسس علمية دقيقة ، وأن تراعي قدرات ورغبة الطلبة إضافة لمعدل الثانوية العامة ، وأن تتوفر فيها العدالة والإنصاف في قبول الطلبة ، والانسجام مع مستجدات العصر وتلبية متطلبات سوق العمل ، من خلال الربط بين التعليم والتنمية الشاملة لتخفيض مستوى البطالة . وبذلك فقط يمكنها أن تشكل رافعة لكفاءة العملية التعليمية ولاقتصاد هذا الوطن ، وتحقق المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية. ويضيف طناش أنه لتحقيق كل ذلك فلا بد أن يكون متخذ القرار على وعي تام وحقيقي معاش ومدرك ومرصود لكل مكونات المجتمع، ليتجه قراره نحو الفاعلية. أما من يكون

بعيداً عن الفهم والوعي الحقيقي لما يمكن أن ينتجه قراره من أبعاد اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، فإن عملية اتخاذ القرار في هذه الحالة قد تنتج سخرية، وإرباكات اجتماعية، وبعداً قيمياً قد يسئ للوطن ومكوناته الإجتماعية والسياسية والاقتصادية (طناش، 1996).

المواءمة بين التعليم الثانوي والجامعي وسوق العمل

أصبح من المعروف الآن أنه لا يمكن القيام بالتنمية في أي من المجالات الإقتصادية والاجتماعية إلا بمراجعة التعليم وسياساته وحسب ما يفرضه سوق العمل وما تقتضيه المتغيرات التي تطرأ على العالم في التعليم والتنمية ، كما لابد من أن يكون التخطيط الذي يربط بين التعليم العالي وحاجة سوق العمل تخطيطاً بعيد المدى ومتوسط وقصير المدى في آن واحد لضمان النتائج (شاهين، 1989) ، لكن السؤال هنا : من يقود الآخر هل احتياجات السوق تقود السياسات التعليمية والبرامج التخصصية ، أم أن السياسات التعليمية هي التي تحدد احتياجات سوق العمل من خلال رفد السوق بمؤهلات محددة أي فرض واقع يرسم احتياجات سوق العمل . وفي الحقيقة يفترض أن تكون الحلقة بين الطلبة في المدارس والجامعات والسوق ضمن علاقة تبادلية تكاملية من متلقين للمعرفة إلى منتجين لها ، إذ أنه لابد من توثيق الجسور والترابط بين هذا الثلاثي المهم الخطير الذي يحدد أن تكون الدولة أو لا تكون ، فقد لوحظ مؤخراً زيادة في سرعة تطوير البرامج الدراسية في الجامعات على نحو يفوق سرعة تطوير البرامج في مراحل التعليم الثانوي، وهو أمر من شأنه أن يحدث فجوة بين المستوى العلمي المطلوب للالتحاق بالجامعة وبين المستوى الذي تتيحه برامج التعليم الثانوي . كما بدا التناقض واضحاً بين واقع القبول في معظم الجامعات العربية ، وبين حاجات التنمية ، مما يسبب فجوة أخرى تضعف بنية المجتمع. ولأجل ذلك كان لابد من إيجاد تلك الجسور القوية بين أنواع التعليم وسوق العمل ، إذ أن توافر الشراكة الفعالة والتجسير بين التعليم الثانوي والجامعي ومن ثم حاجات السوق ، وإيجاد التوافق والتفاعل بين مدخلات كل منها ومخرجاته بصورة تحقق أهداف التنمية الوطنية والتطور ، لهو من أحد الموجّهات الرئيسية لتطوير معايير الجودة والتخطيط ، ومن ذلك مراجعة وتحديث مناهج التعليم الثانوي والجامعي بما يتوافق مع كل منهما ومن ثم بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل وتحديات الواقع ، وبهذا يمكن مجابهة التنافس العالمي (جروان، 2012، www.jarwan-center.com).

كما لابد من إقامة نظام للإرشاد التوجيه التربوي بدءً من المرحلة المتوسطة فالثانوية ثم الجامعة ، بحيث يكون ذلك التوجيه اختيارياً ومدعوماً باختبارات علمية لتوجيه الطلبة نحو التخصصات المطروحة في سوق العمل(شاهين ، 1989) ويعتقد المعاني في هذا السياق أن الجامعات الأردنية

تواجه تحديات في موضوع التوجيه والإرشاد و في مدخلاتها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعملية التعليمية ، فمدخلات الطلبة في الجامعات الأردنية هم مخرجات المرحلة الثانوية بما يحملونه من عدم إتقان الإنجليزية وتحليل وتفكير منطقي(المعاني ، 2002) ، وهذا ما يؤكده الهلالي بأنه لا يمكن فصل الإلتحاق الجامعي عن المدرسي ، وذلك لأن هناك عمليات انتقاء هامة جداً تتم في المدرسة قبل الإلتحاق بالجامعة (الهلالي ،2007) . ومن أشكال الشراكة الهامة بين المدرسة والجامعة والتي من الممكن تضمينها في سياسات القبول :

أولاً : القبول المبكر في الجامعة

ويقصد به السماح للطلبة الذين تتوافر فيهم شروطاً معينة - غير تلك المطبقة على عامة الطلبة - بالإلتحاق بالدراسة الجامعية ، إذا رغبوا في ذلك ، وذلك قبل أن يبلغوا السن المعتادة لدخول الجامعة ، أو قبل أن ينهوا مقررات المدرسة الثانوية المعتادة . وبهذا القبول يرتقي الموهوبون والمتفوقون(الهلالي ،2007) ، فبرامج القبول المبكر ليست اختراعاً جديداً ، بل هي حقيقة قائمة منذ أكثر من نصف قرن في العديد من الجامعات، ولا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تخرج العديد من المشاهير في مجالات العلوم والفنون والآداب من الجامعات وهم دون سن الثامنة عشرة . ومن البرامج الجماعية للقبول المبكر في الجامعات برنامج أكاديمية تكساس للعلوم والرياضيات القائمة ضمن حرم جامعة شمال تكساس في دنتون، حيث تقبل الطلبة بعد إتمام الصف العاشر شريطة أن يكون مجموع علاماتهم في اختبار(SAT 1) لا يقل عن ألف علامة ، وفي القسم الرياضي منه لا يقل عن 550 علامة ، وتشير نتائج الدراسات إلى فاعلية برامج القبول المبكر في استثمار طاقات فئة من الطلبة الذين لا تمثل لهم البرامج المدرسية والجامعية العادية أي تحدّ معقول لهم.

ثانياً: القبول المتزامن بين المدرسة والجامعة

ويقصد به قبول الطلبة المتفوقين لدراسة مقررات جامعية أثناء التحاقهم بالمدرسة الثانوية، على أن تحسب لهم الساعات المعتمدة التي أنهوها عند التحاقهم بالجامعة بصورة نظامية . إن هذا النوع من البرامج يراعي تفاوت قدرات الطالب في المواد الدراسية المختلفة ، ويأخذ بالاعتبارعناصر قوته في مادة أو أكثر من خلال إتاحة الفرصة أمامه لتنمية طاقاته بدراسة موضوعات من مستوى جامعي.

ثالثاً : البرامج الخاصة وبرامج التعليم المستمر مثل:

برامج الإرشاد المهني: والتي تساعد الطلبة على اتخاذ قرارات حكيمة في اختيار مجال الدراسة الجامعية الذي ينسجم مع ميولهم ومستوى قدراتهم وحاجة سوق العمل ، إذ أن تزويد الطلبة بكل المعلومات المتعلقة بالتخصصات الدراسية الجامعية المتاحة ومتطلبات النجاح فيها ومدى حاجة سوق العمل إليها في المستقبل يعتبر من أهم عناصر برامج الإرشاد المهني الجامعي. وإذا نظرنا إلى الجامعات الأميركية مثلاً ، فإننا نجد المرشدين في دوائر القبول فيها يقومون بزيارات ميدانية منتظمة للمدارس الثانوية على مستوى الولاية التي تقع فيها الجامعات وعلى المستوى الدولي في كثير من الحالات، بالإضافة إلى توفير جميع المطبوعات والإرشادات المكتوبة حول الجامعة وكلياتها .

وقد وُجد أنه حتى الطلبة المتفوقون في اختبارات القبول لدى الجامعات الأميركية هم بحاجة إلى مساعدة في تحديد أهدافهم المهنية والتربوية ، وأن معظمهم يتوجّهون لدراسة الهندسة والطب والقانون ، وذلك بفعل تأثرهم بالاتجاهات التقليدية في تصنيف المهن التي تحظى بمكانة مرموقة في المجتمع . والحقيقة أن تعدد فرص الاختيار أمام الطلبة المتفوقين قد يزيد من تعقد عملية اتخاذ القرار الدراسي المهني السليم (جروان ،2012، www.jarwan-center.com) .

وفيما يلي عرض لسياسات القبول المختلفة عربياً وعالمياً.

أنظمة وسياسات القبول العربية والعالمية

تنبثق سياسة القبول من السياسة العامة للدولة من حيث توفير احتياجاتها من القوى العاملة وربط سياسة القبول باحتياجات التنمية الاقتصادية ، وذلك لتوفير التوازن بين نسبة المقبولين في تخصصاتها المختلفة من جهة واحتياجات التنمية الإقتصادية من جهة أخرى(عبد الدايم،1993)، لذلك فإن جودة التعليم الجامعي تكمن في قدرته على تحديد كفاءة مخرجاته بما يتوفر له من سياسة قبول (كاظم و صبيح ، 1982) ، وبالتالي فلابد لهذه السياسات من أن تأخذ بعين الإعتبار العديد من العوامل المؤثرة في مدخلات التعليم الجامعي لتكون أكثر تمثيلاً لفئات المجتمع الإقتصادية والثقافية والاجتماعية ، وبهذا لا يمكن أن تكون سياسة القبول في أي مجتمع بعيدة عن واقع المجتمع وتركيبته (طناش، 1996).

ونظراً لاختلاف الدول في أنظمتها الإقتصادية والاجتماعية السائدة فيها ، فإننا نجد أن هناك تبايناً في قواعد وسياسات القبول بالجامعات لديها بالدرجة التي نجد معها أنه حتى على مستوى الدولة الواحدة يمكن أن تتباين وتختلف معايير القبول بجامعاتها ، لذا فقد أصبحت النظم المعاصرة للقبول الجامعي تعتبر انعكاساً لقوى وعوامل سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية(الهلالي،2007)

.

ومن ذلك أنظمة القبول الجامعي الموجودة في الكثير من الدول العربية التي تعتمد على معدل الثانوية كمعيار أساسي للقبول والمفاضلة بين المتقدمين، إضافة إلى معايير ثانوية تتطلبها بعض الإختصاصات كالفنون واللغات ، لكن العديد من دول العالم تترك الحرية للجامعات بوضع وتطبيق معايير قبول خاصة بها، كالجامعات الأميركية والبريطانية والصين. ففي الصين وبعض دول جنوب شرق آسيا تبرز الجهود التي تبذل لإصلاح نظام القبول الجامعي ، حيث توصف بأنها معركة شاقة لإصلاح نظام القبول الجامعي ، إذ تجرى امتحانات القبول الجامعي في الصين على مدار ثلاثة أيام فقط لما يقرب من 9.15 مليون طالب، قبل منهم 75% من المتقدمين. والجدير بالذكر أن العديد من بلدان آسيا يعتمد نظام قبول مشابه للنظام الصيني يقوم على إجراء امتحان وطني مركزي موحد، ففي اليابان تجرى امتحانات القبول للمرحلة الأولى على مدى يومين(أحمد، 1996) ، أما في المرحلة الثانية فيعقد امتحان القدرات الخاصة لكل طالب ، ويمكن القول أن اختبار القبول الياباني متسم بالمصداقية وهو مصدر قلق وعدم نوم ، لكن هذا القلق من النوع الإيجابي الذي يدفع الطلبة إلى الأداء العالي (الهلالي ،2007).

وفي ظل تلك الأنظمة فإن العديد من الدول الآسيوية أدرك عدم سلامة نظام القبول المركزي، لذلك فقد قامت بالتخطيط لتغييره ، ليصبح أكثر صلة بالاختصاصات الجامعية المطلوبة وذلك ابتداءً من عام 2020(الهلالي ، 2007) ، وقد تم بالفعل إدخال بعض الإصلاحات فسمح مثلاً للطلاب الحاصلين على جوائز تفوق على المستوى الوطني بالإنتساب إلى الجامعات دون الخضوع لامتحان القبول. كما قد ظهرت في الصين انتقادات واسعة لنظام القبول هذا ، حيث يُعتقد أن الطلاب الذين يحرزون معدلات عالية هم الأكثر قدرة على الحفظ وليسو المفكرين المبدعين ، واستجابة لهذه الإنتقادات المتكررة ، تم إدخال تعديلات على امتحان القبول حيث احتوى على عدد أكبر من المسائل وأسئلة اختبار التفكير المنطقي ، وذلك إيماناً بعدم عدالة النظام الحالي القائم على "إمتحان واحد يحدد مصير الطالب" ، لذا فقد بدأت وزارة التعليم العالي الصينية بالفعل بإعطاء الاستقلالية لبعض الجامعات في حق قبول الطلاب باستخدام اختبارات تصممها الجامعة نفسها، إضافة لامتحان القبول الوطني الذي أعطي ثقل 60% من العلامة ، وأعطيت

لاختبارات الجامعة وسجل الطالب المدرسي ثقل 40%. وترى الجامعات أن اختيار الطالب بناءً على ميوله في الاختصاص الذي يتقدم إليه عوضاً عن الاعتماد على معدله الكلي في امتحان القبول يؤدي إلى أداء أفضل للطالب مقارنة بالطلاب الذين اختيروا بناءً على معدلاتهم العالية فقط (www.alwatan.sy/dindex.php?idn=125702) .

ومن الإجراءات التي أضافتها الكثير من الدول العالمية في عملية القبول كان التركيز على المقابلة واختبار القدرات .

المقابلة

تعتبر المقابلة أداة هامة للكشف عن قدرات الطالب وقياس المهارات اللامعرفية وبالتالي مدى ملاءمة المتقدم للتخصص ، فهي صمام أمان للطالب والجامعة والمجتمع، فالمقابلات الشخصية هي الوسيلة الأولية المستخدمة للكشف عن السمات الشخصية والرغبة الأكيدة لممارسة بعض المهن كالطبية ، بل هي الأسلوب الأمثل للإنتقاء من المتقدمين الذين تنطبق عليهم المعايير، إذ لوحظ مؤخراً نتيجة الإعتماد فقط على معدل الثانوية وارتباط مستوى العلامات بنوع التخصص مثل تخصص الطب الذي لا يدرسه إلا الحاصلين على أعلى العلامات في الثانوية ، لوحظ تدني مستوى العلامات المرتبطة بتخصصات هامة وخطيرة يحتاجها المجتمع مثل كلية العلوم التربوية (بني مصطفى ،2005) ، التي يجب أن تعتبر من أهم وأخطر الكليات فهي التي تخرج مهندسي العقول والمجتمعات ومربي الأجيال، لذلك كان لابد من وجود إجراءات إضافية للقبول مع معدل الثانوية ، فالنجاح في عملية القبول يعتمد على التوازن بين الخصائص المعرفية التي يمكن قياسها من خلال نسبة الثانوية العامة واختبار القدرات العامة ، والخصائص اللامعرفية التي يمكن قياسها من خلال المقابلات الشخصية.

وقد وجد أن 99% من الكليات الطبية في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم المقابلات الشخصية و 83- 87% من الكليات الطبية في العالم تستخدم المقابلة الشخصية كجزء من إجراءات عملية القبول.

وحول الصفات المطلوب توفرها مثلاً في طالب الكليات الطبية ، أن يكون لديه الرغبة الأكيدة للدراسة فيها بعيداً عن ضغط الأسرة ولديه القدرة على استيعاب المعلومات والمعرفة بكيفية الحصول على المعلومة، والقدرة على اتخاذ القرار والإيجابية والمبادرة ونبذ السلبية وحسن التصرف في المواقف الصعبة والصبر والسيطرة على النفس وتحمل المسؤولية والتحلي بمهارة

التعامل والاتصال بالآخرين والقدرة على حل المشاكل ، كما يجب أن يتمتع بالثقة بالنفس وحسن استغلال الوقت وتقدير قيمته.

وللمقابلة نماذج ومعايير عالمية ووسائل للتقليل من اللاموضوعية وزيادة مصداقيتها في الحكم على المتقدم ، كما أن لها مزايا عديدة منها : أنها تعتبر أفضل طريقة لاختيار المتقدمين من مجموعة كبيرة من الطلبة (المنصور ،2003 ، www.alriyadh.com/.../COV_1190.ph) .

رغبة الطالب وميوله

تعتبر رغبة الطالب في دراسة التخصص الذي يحبه من أهم المعايير الواجب الإهتمام بها ، فالطلبة يحققون تحصيلاً عالياً إذا قبلوا في التخصص الذي يتناسب مع ميولهم الحقيقية ، لكن الفريجات يشير إلى الفشل الكبير للطالب الطالب في اكتشاف ميله الحقيقي ومن ثم تحكيمه في اختيار حقل التخصص ، كما أن الظروف الاجتماعية والتربوية المحيطة به لا تساعده في اكتشاف هذا الميل في وقت مبكر ، فهو يخضع منذ نشأته لتأثيرات المحيط العائلي ، مما قد يخلق لديه أوهاماً حول ميوله لا ترتكز إلى أسس سليمة ، الأمر الذي يدفعه إلى دراسة تخصص معين ليكتشف في وقت متأخر أن هذا التخصص لا ينسجم مع ميوله الحقيقية(الفريجات ، 2009) ، وربما يؤدي به ذلك إلى الفشل أو فقدان الثقة بالنفس أوالإنتقال إلى تخصص آخر يتفق مع ميوله وفي ذلك هدر للمال والوقت والجهد (شفيق ،1984)، أما إذا استمر في التخصص الذي لا يرغبه فقد يكون تحصيله ضعيف إضافة إلى الشعور بالإحباط ، لذلك فلا بد من عمل اختبارات مقننة لمعرفة الرغبة الحقيقية الدالة على قدرات الطالب (كسناوي ، 1997).

القدرات

قد يتحقق الميل عند الطالب نحو حقل معين نتيجة عوامل كثيرة متداخلة، دون أن تواتيه لذلك القدرة والاستعدادات الشخصية ، وهنا أيضا قد يفشل الطالب في معرفة حدود قدراته نحو تخصص معين ، ومما يسهم في ذلك الخلل غياب المعايير الموضوعية الدقيقة في قياس قدرات الطالب ضمن أسس القبول ، فقد يتوهم الطالب وجود المقدرة لديه تجاه تخصص معين بناءً على ارتفاع معدله في الثانوية العامة دون النظر في نتيجة المواد المتعلقة بالتخصص ، ومن هنا يجب أن تعد اختبارات القدرات بعناية فائقة وليس بشكل صوري وذلك لتحديد القدرات اللازمة بدقة لكل تخصص من تحليل وعمق واستقراء ، حيث يتم الملاءمة بين التخصص وقدرات الطالب (شفيق ،1984).

وعليه فإن اختبارات القبول التي تجمع بين القدرات والرغبة يجب أن تعد إعداداً جيداً ووفق أسس جيدة وأن تتميز بالصدق التنبؤي والثبات ، وأن تتنبأ بقدرة الطالب على النجاح الجامعي ، فلا تتأثر بالمطبق ولا المطبق عليهم(العسيري والعسيري،1996) ، وبهذا تصل الجامعة للغايات المرجوة بحيث تقدم هذه الاختبارات معلومات دقيقة تساعد في اتخاذ القرار الصحيح (علام ، 2000) ، كما يتم بتطبيق تلك الاختبارات تحقيق النمو المتكامل لكل مواطن بما يتفق مع ميوله وقدراته وتحول أفراد الشعب إلى طاقات منتجة ، ومن أمثلة هذه الاختبارات المميزة عالمياً اختبار الإستعداد الدراسي (Scholastic Aptitude Test S.A.T) الذي يأخذ بعين الإعتبار النواحي المعرفية والميول والاستعداد والقدرات ، فقد اكتسبت اختبارات القبول الأمريكية أهمية كبيرة ، وطبقت على نطاق واسع (الدوسري، 2000).

وفيما يلي **عرض لاتجاهات الأنظمة الأجنبية والعربية في القبول الجامعي :**

من المهم معرفة المعايير المتبعة في دول العالم لقبول الطلاب في الجامعات ، وذلك لمعرفة موقع معايير جامعاتنا من تلك المعايير الأخرى ، حيث أنه قد تم إلقاء الضوء على الإتجاهات المعاصرة السائدة فى العالم حول نظم وسياسات القبول بمؤسسات التعليم الجامعي، وتبين أنها تتركز أساساً على خمسة إتجاهات ونماذج أساسية يشيع اتباعها في دول العالم على مختلف أيديولوجياتها ونظمها الاقتصادية كما يلي :

1. النموذج التقليدي

يتطلب هذا النموذج الحصول على الشهادة الثانوية (حسب المؤهل والشهادة) لالتحاق الطلبة بالجامعة ، ويتبع هذا النموذج بجامعة السربون في فرنسا وإنجلترا (الهلالي ،2007). كما يتضمن هذا النموذج _ وهو الأكثر شيوعاً للتطبيق في القبول بالجامعات_ بُعدين ومظهرين في استخدامه ، يمكن الإشارة إليهما فيما يلي :

أ-القبول حسب المؤهل والشهادة الدراسية :

يشاع استخدام هذا المظهر في الجامعات الفرنسية، حيث تنقسم مؤسسات التعليم العالي فيها إلى قطاعين ، يستخدم الأول منها بأسلوب الإختيار التمهيدي Pre-Selective كما يحدث في المعاهد الكبرى والصفوف التحضيرية الخاصة بها ، والمعاهد الجامعية التقنية ومعاهد الطب وجراحة الأسنان .

أما القطاع الثاني من قطاعات التعليم العالي في فرنسا ، فهو أكثر مرونة في شروط القبول ولا تطبق فيه معايير انتقائية Non Selective ، حيث يعتمد القبول فيه على الحصول على الثانوية (البكالوريا) أو ما يعادلها مثل المعاهد الجامعية التقنية. هذا ، وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعداً آخر غير مباشر يؤثر في تشكيل سياسات القبول بالجامعات الفرنسية ، يتمثل في أن المرحلة الثانوية يتم تشعيبها إلى تخصصات عديدة ، وتنويع في المناهج ليتمكن التربويون من الكشف عن قدرات الطلبة وتوجيههم بما يتفق مع ميولهم وقدراتهم ، الأمر الذي يعني أن هناك تحديداً للشروط التي يجب أن تتوافر فيمن يرغب الالتحاق بالجامعات. إذ أن هذا التشعيب في المرحلة الثانوية يحدد اتجاه اختيار الطالب في الدراسة الجامعية وفقاً لنوعية دراسته المدرسية (مجيد ، 2012).

ب-القبول عن طريق اللجان المتخصصة :

يطبق هذا النظام في الجامعات البريطانية ، حيث تتمتع هذه الجامعات بقدر كبير من الإستقلالية بالنسبة لعملية قبول الطلاب ، إذ أن للجامعات هناك حق انتقاء الطلاب المقبولين من بين المتقدمين. فلكي يدخل الطالب الجامعة– باستثناء الجامعة المفتوحة – عليه التقدم بطلب إلى لجنة القبول المركزي يحدد فيه الدراسة التي يرغب فيها ، بالإضافة إلى تحديد ست جامعات مرتبة حسب أولوية الرغبة والالتحاق به (أبو عمة ، 2000) ، وبعد ذلك يقوم مجلس كل كلية من الكليات الجامعية بتحديد الأعداد المقرر قبولها في مختلف التخصصات ، ثم يتم فحص الطلبات المقدمة بمعرفه القسم المختص ، ومن ثم تصدر قائمة بأسماء الطلاب المقبولين . هذا، وقد وجد أن النجاح في الاختبارات المدرسية لا يعتبر مؤشراً كافياً للأداء الجامعي ، أي أن الإرتباط بينهما محدود لأن الطالب الذي يحصل على تقدير (C) في المدرسة قد يحصل على (A) أو (B) في الاختبارات الجامعية أو العكس ، لذا فقد أخذت سائر الجامعات البريطانية تركز على ثلاثة معايير: التحصيل العلمي للطلاب خلال المرحلة الثانوية ، وتقارير مدرسيهم عنهم ، إضافة إلى مقابلة مع الطلاب المرشحين للقبول. وتأخذ باقي الجامعات البريطانية- باستثناء جامعتي كمبريدج وأكسفورد- بنتائج الشهادة الثانوية على أنها الشرط الأساسي للقبول(الهلالي ، 2007). وفيما يلي توضيح لشروط واختبارات القبول البريطانية .

نماذج القبول البريطانية

تتفاوت اختبارات القبول في بريطانيا من جامعة إلى أخرى ومن كلية إلى أخرى حسب متطلبات تخصصاتها وتنوعها وصعوبتها ووضعها في مصاف الجامعات الأخرى ، وقد اجتمعت شروط القبول بهذه الجامعات على استخدام اختباري A- LEVEL واختبار IELTS:

أولاً) A- LEVEL (General Certificate of Education - Advanced Level)
يعتبر هذا الإختبار إجباري لجميع الطلبة الملتحقين بالجامعات البريطانية بما فيهم الطلبة غير الناطقين باللغة الإنجليزية والحاصلين على شهادة الثانوية العامة ، وتستغرق مدة هذه الدراسة من عام إلى عامين لدراسة ثلاث أو أربع مواد تتوافق ونوع التخصص المطلوب دراسته.

ثانياً) أما الطلاب الحاصلون على مؤهلات أخرى غير (A -LEVEL) فيتعين عليهم قضاء عام في دورة دراسية سواء داخل الجامعة أو في كلية أو معهد معتمد لدراسة السنة التمهيدية Foundation / Access Course لدراسة 4 مواد علمية ، إضافة إلى اللغة الإنجليزية التي يتعين على الطالب الحصول على معدل (6.5) نقاط على الأقل في امتحان IELTS الذي يخصص للطلبة غير الناطقين باللغة الإنجليزية والحاصلين على الثانوية العامة ، حيث يعطى لهم إضافة لاختبار (A-level).

ثالثاً) الطلاب المتقدمون للإلتحاق بدراسة الطب البشري وطب الأسنان عليهم التقدم لمقابلة شخصية ، إذ يعد اجتياز المقابلة الشخصية بنجاح من أهم شروط الإلتحاق في هذين التخصصين، إلى درجة أنه إن لم يتم اجتيازها بنجاح فذلك يعني عدم القبول بالجامعة ، وإن كان الطالب حائزاً على أعلى الدرجات فى امتحانات السنة التمهيدية.

رابعاً) تقبل الجامعات أيضاً الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الدولية "IB" وفق شروط متباينة حسب نوع التخصص الأكاديمي المراد دراسته في الجامعة. (www.ksastudents.com/vb/t285.htmlCached).

2) **نموذج القبول الموجه** : وهو النموذج الثاني من الإتجاهات المعاصرة السائدة فى العالم حول نظم القبول ، وتكون خطة القبول حسب احتياجات المجتمع المستقبلية الإنمائية ، وهدفه تحقيق التوازن بين عدد الخريجين ومتطلبات المجتمع الإنمائية .

يشيع استخدام هذا النموذج في الدول الإشتراكية وعدد غير قليل من جامعات الدول النامية (الهلالي،2007)، ولتوضيح كيفية تطبيق هذا النظام يمكن الإشارة إلى ما يحدث في دول الإتحاد السوفيتي، حيث يشتمل نظام التعليم العالي هناك على مجموعة من الجامعات والمعاهد المتعددة التقنيات (بوليتكنيك) والمعاهد المتخصصة ، وترتبط سياسات القبول في المؤسسات التعليمية الجامعية بالخطط الموجهة التي تضعها أجهزة الدولة للمدى الطويل (10-20 سنة) والمدى القصير (سنة واحدة) على أساس الإحتياجات الإقتصادية التي تضعها كل جمهورية إتحادية ، وعليه يتم تحديد نوعية وتخصصات الخريجين اللازم إعدادهم خلال الفترة الزمنية للخطة . ونظراً لأن الأعداد المقرر قبولها محددة سلفاً من قبل الدولة ، ونظراً لسياسة الدولة المتمثلة في الإلتزام بإتاحة الفرصة للجميع في الإلتحاق بالتعليم العالي ، نجد أنه في ضوء ذلك يتم إجراء اختبارات لقبول الراغبين بتخصصات معينة كالطب مثلاً ، غير أن النجاح في هذا الإختبار لا يعد في حد ذاته معياراً أساسياً لضمان القبول بالكلية ، إذ أن القرار الأخير في القبول يتوقف على الأعداد المقرر قبولها وفقا للخطط الموضوعة مسبقاً (الهلالي،2007).

3) **نموذج سياسة الباب المفتوح للقبول** : وفيه يكون الحق للفرد في التعليم وفي أي مستوى ما دامت لديه الرغبة في التعليم ، حيث أدى ظهور الأنماط غير التقليدية في مؤسسات التعليم العالي _مثل الجامعات المفتوحة التي تختلف بطبيعة الحال في خصائصها وبرامجها عن المؤسسات الجامعية التقليدية_ إلى الإتجاه نحو مزيد من المرونة في النظم المتبعة للقبول الجامعي ، إذ أصبحت تركز هذه النظم والسياسات على تذليل الكثير من العقبات التي كانت تحول بين الفرد والتحاقه بالتعليم الجامعي ، كتلك الشروط الصارمة التي تضعها بعض الجامعات العريقة في بعض الدول مثل (اشتراط حد أدنى في تقديرات الشهادة الثانوية ، وإجراء اختبارات قبل القبول في مثل هذه الجامعات) . (بني مصطفى، 2005) هذا، وتتمثل أبعاد ومظاهر المرونة في الاتجاهات المستحدثة لسياسات القبول المفتوح فيما يلي :

الحق في الإنتساب وعدم اشتراط الشهادة الثانوية ، والتي بدورها أحد الشروط الأساسية للقبول بالجامعات، بل يمكن قبول أصحاب الشهادات المعادلة لها دون شرط ، إضافة لعدم التقيد بتاريخ الحصول على الشهادة الثانوية ، وأحياناً يؤخذ في الإعتبار عامل الخبرة الوظيفية كمعيار بديل للقبول إضافة للثانوية العامة _كما في الصين والسويد_ على اعتبار أن العمل بعد الثانوية مهم في زيادة النضج السياسي والإجتماعي والأخلاقي(الهلالي 2007،) ، ومما يعاب على هذا النموذج تدني المستوى النوعي للطلبة وتضخم أعداد الخريجين حيث يهتم بالكم دون النوع إن لم يضبط بمعايير معينة (بني مصطفى ،2005).

4) **النموذج الإنتقائي المتشدد** : يركز هذا النموذج على ديمقراطية الإستحقاق ، أي تحديد من لديه القدرات اللازمة للتخصص و حصوله على نسب عالية من الدرجات في امتحان الثانوية العامة والقيام باختبارات معقدة ومتعددة نظراً للتنافس الشديد بين الطلبة للإلتحاق بالجامعة ، وبهذا فهو يستبعد الطلبة ذوي القدرات الأقل ويحد من زيادة الخريجين في أي مجال لا تتوافر به وظائف لاستيعابهم (الهلالي ،2007) ، وينقسم هذا النموذج إلى قسمين يمكن الإشارة إليهما في سياق القوى والعوامل التي تحدد استخدام كل منهما كنظام للقبول بالجامعات وذلك على النحو التالي :

أ_ **نظام الإنتقاء مع قائمة الإنتظار** : تنتهج جامعات ألمانيا هذا النظام ، حيث يحق لكل حملة الثانوية(Arbitur) الإلتحاق بالمؤسسات الجامعية المختلفة إلى جانب حملة الشهادة الأخرى في ألمانيا الغربية من خلال مكتب قبول مركزي ، وذلك بعد أن زاد الطلب على التعليم الجامعي هناك وأصبح عدد المتقدمين يفوق القدرة الإستيعابية للكليات، ومن خلال هذا المكتب يتم القبول على أساس معدل الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في امتحان الشهادة الثانوية، مع الأخذ في الاعتبارات الأقدمية في الحصول على تلك الشهادة ، ثم إن الطلاب الذين لا يقبلون من أول مرة بالكليات التي اختاروها، يتم قيدهم في قائمة انتظار للنظر في ترشيحهم للقبول في سنوات قادمة ، إذ يكون لهم أولوية القبول. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى احتمالية أن تتجاوز فترة انتظار الطالب قبل ترشيحه للقبول بالجامعة مدة الست سنوات ، كما يشمل برنامج القبول عقد المقابلات والخبرة العملية والقرعة والحصص المحلية والحالات الصعبة ، وبهذا فهو برنامج معقد يصعب فهمه حتى على المتخصصين (الهلالي ،2007) .

ب _ **الإنتقاء على أساس اختبارات القبول** : يشيع استخدام هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكية على الرغم من تميز النظام الجامعي بالتنوع في المؤسسات الجامعية حيث تتواجد الجامعات التقليدية بتقاليدها العريقة مثل جامعات هارفارد وستانفورد إلى جانب النماذج التجديدية لمؤسسات التعليم الجامعي ، مثل كليات المجتمع والجامعات المفتوحة ، الأمر الذي أدى بطبيعة الحال إلى التنوع في السياسات المتبعة للقبول.

فبالنسبة للجامعات التي تقوم بإجراء اختبارات لقبول الطلاب بها Test Admission كمعيار إضافي بجانب الحصول على الشهادة الثانوية، نجدها تختلف أيضاً في تحديد تقديرات النجاح في هذه الاختبارات بنسب معينة ، إلى جانب التنوع في هذه الإختبارات وفقاً لمتطلبات كل جامعة ، وأيضاً وفقاً للمؤسسات المتخصصة التي تقوم بتصميم هذه الإختبارات والإشراف عليها.

ويرتبط نظام إجراء اختبارات القبول هناك بتحديد الأعداد التي يمكن قبولها في كل جامعة ، مع العلم بأن للجامعات الحرية الكاملة في رفض طلبات المتقدمين وبالذات الجامعات الخاصة ، بعيداً عن أي تدخل حكومي ، إذ أنه كثيراً ما يرتبط تقديم المساعدات الحكومية لبعض الجامعات بمدى التزامها بالتشريعات الخاصة بمنع ممارسات التفرقة العنصرية .

ومن **أنظمة القبول المتباينة في الجامعات الأمريكية**

أ)القبول المشروط Conditional Admission : وفيه يجب أن يستكمل الطالب بعض المتطلبات لكنه من ناحية أخرى مؤهل للقبول ، إذ تتضمن شروط القبول إنهاء المرحلة الثانوية ، أو تحسين إجادة اللغة الإنجليزية ، أو إظهار أداء جيد أثناء الفصل الدراسي الأولي بالمؤسسة التعليمية.

ب)القبول المفتوح Open Admission : يعتبر من أحدث النماذج وأكثرها إثارة للجدل ، وفيه تقبل بعض المؤسسات التعليمية جميع الطلاب الذين يستوفون عددا قليلاً من المتطلبات الأساسية، كإنهاء المرحلة الثانوية وإجادة اللغة الإنجليزية ، ويعتبر القبول ليس عملية تنافسية غير أنه يتعين على الطلاب الوفاء بالتوقعات الأكاديمية من أجل البقاء في البرنامج(الهلالي ،2007).

ج)القبول المتواصل Rolling Admission : يتميز بعدم وجود موعد نهائي محدد لتلقي المواد الخاصة بالإلتحاق في بعض المؤسسات التعليمية ، لكنه يتم فحص كل طلب عندما يتم استلام جميع المواد المطلوبة.

د)القبول الإنتقائي : ويهدف إلى إيجاد مجتمع طلابي متجانس ، وغالباً ما يطبق في الفنون العقلية والبرامج المتخصصة التي تقدم تدريباً متقدماً (الهلالي،2007).

ه)القبول المبكر Early Admission : وفيه يمكن للمتقدمين ضمان الموافقة مقدماً على الإلتحاق ، اذ يتم فحص طلباتهم مبكراً ، كما عليهم ألا يقدموا أوراقهم إلا لمؤسسة تعليمية واحدة فقط ، وألا يفعلوا ذلك إلا إذا كانوا متأكدين من أنهم يريدون الإلتحاق بتلك المؤسسة ، فالقبول المبكر ينطوي عليه تعهد بالإلتحاق.

وتحرص معظم الجامعات الأمريكية على أن تكون عملية القبول إنتقائية تنافسية وفقاً لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاته في النظام التعليمي الأمريكي(Allen , 2002). ومن شروط القبول الأمريكي : حصول الطالب على معدل تراكمي (3) أي ما يوازي تقدير (جيد جداً) أو أكثر في الثانوية العامة أو ما يعادل الثانوية العامة مثل اختبار (GED) General Education Development ، وتستخدم هذه الجامعات اختبارات مقننة لقبول الطلبة ، اذ تساعد هذه الاختبارات الطلبة الذين يرغبون الإلتحاق بالجامعات والحاصلين على معدلات في الثانوية العامة أقل من المعدل الذي تحدده هذه الجامعات ، حيث تشترط حصولهم على درجات مرتفعة في اختباري :

أولاً) إختبار(SAT) المخصص لقياس مستوى مهارات الرياضيات ، والمفردات اللغوية وفهم النصوص .

ثانياً) إختبار(ACT) الذي يقيم التطور العام لطلبة الثانوية العامة ومستوى مهاراتهم وقدراتهم على متابعة الدراسة الجامعية، حيث يقيس مستوى المهارات في كل من المواد: اللغة الإنجليزية ، القراءة ، الرياضيات والعلوم (الهلالي، 2007).

ويعد هذين الإختبارين من أهم الإختبارات المقننة التي تستخدمها معظم الجامعات الأمريكية لقبول الطلبة. أما من بين شروط قبول الطلبة الأجانب فهي درجات مواد الطالب في الثانوية العامة ، واجتياز اختبار (TOEFL) لغير الناطقين الإنجليزية الخاص باللغة

الإنجليزية ومهاراتها حسب الدرجة المحددة من قبل الجامعة والتخصص الذي يود الطالب الإلتحاق به (Http://www.4tests.com).

5)نموذج القبول ذو المرحلتين : وهو النموذج الأخير من أنظمة الإتجاهات المعاصرة العالمية ، ويتم فيه قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي بناءً على نتائج المرحلة الثانوية ، وبعد أن يستمر الطالب في الدراسة فصلاً أو فصلين ، يمكن الإعتماد على معدل الفصل الأول أو الثاني كمعايير لتحديد الطلبة ذوي القدرات الأكاديمية التي تمكنهم من استيفاء متطلبات التخرج (العسيري و العسيري ، 1996). وتختلف الدول والجامعات فيما بينها في استخدام النموذج الذي تراه مناسباً لها. وفيما يلي استعراض لتجارب القليل من الجامعات العربية المتعلقة بنظم القبول:

أنظمة القبول في الجامعات العربية

شروط القبول بجامعة المنصورة :

تتمثل في حصول الطالب علي الثانوية العامة أو ما يعادلها ، وأن يحصل على الحد الأدنى من الدرجات المطلوبة للقبول بالكلية التي يرغبها ، مع مراعاة التوزيع الجغرافي في اختياره للجامعة حسب ما يحدده المجلس الأعلى للجامعات ، مع إحضار الكشف الطبي الذي يثبت خلوه من الأمراض المعدية(esa.mans.edu.eg/shaoun.htmlCached) .

جامعة الإمارات العربية المتحدة:

تشترط الحصول على شهادة الثانوية العامة لدولة الإمارات أو ما يعادلها بحد أدنى للقبول حسب المعدلات المطلوبة لكل من المواطنين وأبناء أعضاء هيئة التدريس ، حيث يتم قبول المعدل لكل من تلك الفئتين حسب التخصص وجنس الطالب ، كما ويشترط في القبول الآتي :

1- أن لا يكون قد انقضى الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها للالتحاق بالجامعة أكثر من ثلاث سنوات عند تقديم الطلب ، بمعدل لا يقل عن 70% ، ويمكن في حالة وجود مقاعد شاغرة بكلية الطب والعلوم الصحية ، النظر في قبول الذين مضى على حصولهم على الشهادة أكثر من سنتين ، شريطة أن يكون المتقدم قد قضى هذه المدة في ممارسة فعاليات عملية أو مهنية لها علاقة بمهنة الطب .

2- يسمح للمواطنين الحاصلين على شهادة الثانوية التجارية أو الصناعية أو الزراعية بمعدل لا يقل عن 70% في عام الإلتحاق في الجامعة ، حيث يقبلون بصفة مبدئية على أن يتم النظر في قبولهم بصفة نهائية بعد تقييم أدائهم في نهاية العام الجامعي الأول.

3- يشترط للقبول في كلية الهندسة أن يكون المتقدم حاصلاً على معدل لا يقل عن 70% في مادتين على الأقل من مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء واللغة الإنجليزية في امتحانات الثانوية العامة .

4- يقتصر القبول في كلية الطب والعلوم الصحية على مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة ، كما يلزم حصوله على معدل نجاح في امتحانات الثانوية العامة لا يقل عن 70% في كل من مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية ، وفي ثلاث مواد على الأقل من مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء .

5- يتم إعداد اختبارات قبول مقننة لبعض الكليات والتخصصات ، إضافة لاختبارات قياس القدرات (esa.mans.edu.eg/shaoun.htmlCached) .

جامعة قطر:

يتطلب الإلتحاق بجامعة قطر الحصول على شهادة الثانوية العامة القطرية بمعدل 75% للفرع العلمي للقطريين و 80% لغير القطريين أو ما يعادلها ، وتختلف شروط القبول من كلية لأخرى فمثلاً :

1) كلية الهندسة : يتم قبول الطالب اعتماداً بالأساس على نسبته في الثانوية العامة (العلمي) بحيث لا تقل نسبته عن 75% للطلبة القطريين ، و80% لغير القطريين ، ويؤثر العدد الكلي الذي تستطيع الكلية استيعابه في التحاق خريجي الثانوية العامة بها . وتتلخص شروط القبول بالجامعة في حصول الطالب على 500 درجة في امتحان TOEFL ، و550 درجة في امتحان SAT.ويعفى الطالب من إمتحان SAT إذا اجتاز مواد السنة التأسيسية بتقدير جيد على الأقل.

2) كلية الإدارة و الاقتصاد : يتم قبول الطلبة بناءً على نسبة الثانوية العامة ، بحيث لا تقل النسبة عن 80% لطلبة الفترة الصباحية و70% لطلبة التعليم الموازي بكل تخصصات الكلية (محاسبة ، إدارة أعمال، إدارة عامة ، إقتصاد) ، كما يوجد برنامج تأسيسي عبارة عن فترة انتقالية بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية(دليل جامعة قطر،2012).

جامعة البحرين :

يشترط لقبول الطلاب في مختلف كليات الجامعة أن يكون الملتحق حاصلاً على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها ، في فروع الثانوية العامة ، وذلك بمعدل لا يقل عن 70% في امتحان الثانوية العامة ، ويراعى اختيار الحاصلين على أفضل المعدلات حسب الأماكن الشاغرة ، حيث تعتمد سياسة القبول على أساس التنافس على المقاعد المطروحة في كل فصل دراسي ، إضافة لاجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية ، ويتم أحياناً عقد امتحان قدرات لبعض التخصصات ، مع تقديم شهادة طبية تفيد لياقته الصحية(دليل جامعة البحرين،2012).

جامعة الخليج العربي :

يشترط في المتقدم أن يكون من مواطني دول مجلس التعاون وأن يتم ترشيحه من قبل وزارة التربية والتعليم ، ويمكن قبول الطلاب من أبناء الدول العربية وفق نسبة معينة.

كانت هذه الجامعة تعتمد سابقاً على معدلات الدرجات الثانوية العامة لاختيار الطلبة الذين سيلتحقون بكلية الطب والعلوم الطبية مثلاً ، إلا أنه بعد الدراسات التي قامت بها الكلية لتقييم أداء الطلبة خلال الأعوام السابقة ، ومقارنة أدائهم بمعدلات الثانوية ، تبين الحاجة إلى معايير ومقاييس أخرى لاختيار الطلبة المتقدمين للإلتحاق تشمل ما يلي : إختبار تقييم القدرات في اللغة الإنجليزية ، إختبار في العلوم والرياضيات ومقابلة شخصية ، وبعد اجتياز الإختبارين تقوم لجنة القبول بمراجعة الطلبات وتسمح فقط للمتفوقين والحاصلين على معدلات معينة للخضوع للمقابلة الشخصية ثم بعد ذلك تقوم الكلية بعمل التقييم النهائي(دليل جامعة الخليج العربي،2012) .

تعقيب على أنظمة القبول السابقة

يلاحظ مما سبق إختلاف شروط الإلتحاق بين الدول ، وكذلك ضمن جامعات الدولة الواحدة كما هو الحال في أمريكا ، وأحياناً من كلية لأخرى داخل الجامعة الواحدة مثل جامعة قطر وغيرها ، إذ نجد أن بعض الكليات تعتمد على اختبارات قبول لبعض تخصصاتها ، في حين أن أغلبها تعتمد في القبول على معدل الطالب في الثانوية العامة .

كما يلاحظ اشتراك الكثير من الأنظمة في اعتماد نسبة الثانوية العامة كمعيار أساسي يؤخذ به للقبول ، بحيث لا يكتفى به كمعيار وحيد للقبول بالجامعات، إذ إنه على الرغم من أن

امتحان الثانوية الموحد الذي يعتمد في معظم الدول العربية قد يحقق الشفافية والمساواة بين جميع المتقدمين، إلا أنه لا يختبر قدرة الطالب الذهنية على التفكير الإبداعي والتحليل المنطقي، بل يكتفي باختبار قدرته على الحفظ، وبالتالي لا يمكن أن يعد معياراً كافياً للمفاضلة والقبول في طيف واسع من الإختصاصات الجامعية (www.alwatan.sy/dindex.php?idn=125702Cached)، وقد لا ينجح في تحديد مستقبل الطالب المهني والوظيفي ، وذلك لأن معدل الثانوية يشير فقط إلى جهد الطالب في سنة واحدة مع إهمال جهوده للسنوات الماضية ، علماً بأن جميع مراحل التعليم السابقة تعتبر ضمن جهد الطالب ، ولذلك فليس من العدل الاعتماد على نسبة الثانوية فقط ، ثم إن ظروف الطلبة ومدارسهم تختلف ، كما أن الضغط النفسي الذي يتعرض له الطالب في المرحلة الثانوية وتوجهه الحتمي نحو آليات النجاح التي تتمثل في الحفظ والتلقين ، كل ذلك له أثره في البعد المعرفي والثقافي للطلبة ، والذي ينعكس بدوره على المجتمع ، لذلك يشير الدوسري إلى وجوب تطوير معايير جديدة لقبول الطلبة من خلال إلغاء الإعتماد على علامة الثانوية كمعيار وحيد للقبول ، الذي تكتفي معظم الجامعات العربية به لاتخاذ قرار القبول، مما يجعل النتائج التي تتوصل إليها تفتقر إلى الدقة الكافية(الدوسري، 2000) ، وبناءً عليه يؤكد الخطيب على جعل نسبة الثانوية أحد المعايير ، ويكون لها وزن محدد بجوار معايير أخرى كإجراء امتحانات قبول خاصة(الخطيب،1992) ، ومما يؤكد ذلك ما لوحظ من استخدام لبعض الجامعات الأوروبية لنتيجة الثانوية كأحد أسس القبول من عدة أسس اخرى مثل اختبار(Level A) البريطاني(الشعبي ، 1988). كذلك الولايات المتحدة التي لا يُعتمد فيها فقط على الثانوية بل على المعدل التراكمي لجميع المراحل الثانوية ، كما يتم دراسة ملف الطالب منذ بداية تعليمه الأساسي مع مراعاة توصية معلميه كما يستخدم اختباري ACT – SAT .

وبهذا فسياسات القبول في الجامعات ذات التصنيف المتقدم ترتكز غالباً على مبدأ الكفاءة والمقدرة بحيث يتم اختيار الطلبة المتميزين (طناش ، 1996) ، كما أكد الدوغان أن معظم الجامعات العالمية التي شملتها دراسته يقوم نظام القبول فيها على مبدأ الانتقاء والاختيار باستثناء قلة من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية(الدوغان ، 1996).

ومما سبق يمكن استنتاج بعض أوجه التشابه والاختلاف بين تجارب الجامعات ، إذ نجد أن بعض الجامعات العربية تعتمد على نسبة الثانوية العامة ، في حين نجد أن الجامعات الأجنبية وبعض الجامعات العربية تعتمد على نظم قبول أخرى بالإضافة إلى نسبة الثانوية مثل اختبارات خاصة بالقبول تقيس المهارات والقدرات .

وعليه يتضح أيضاً أن أفضل نظم القبول هي التي تجمع بين عناصر رئيسية ثلاثة هي: رغبات الطلبة وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، ثم احتياجات سوق العمل ، وأخيراً الإمكانات المادية البشرية المتاحة في الجامعة(الهلالي ،2007).

ونظراً للأهمية التي تكمن وراءها سياسات ومعايير قبول الطالب في جودة الطالب وانعكاس ذلك على الطالب والجامعة والمجتمع ، كان لابد من تجويدها ضمن ما تشتمل عليه إدارة الجودة الشاملة ومعايير ضمان الجودة ، التي تهتم بجودة الطالب وسياسات القبول.

إدارة الجودة الشاملة

تواجه مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية تحديات وتهديدات بالغة الخطورة ناتجة عن العولمة والانفتاح والمتغيرات التي غيرت شكل العالم ، وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد العلم والتطوير التكنولوجي المتسارع ويستند إلى تقنيات عالية التفوق ، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير تضمن لهذه المؤسسات تجاوز مشاكلها(مدكور، 2000) ، كما لابد من ضرورة الإستجابة لمقتضيات النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية وحسب ما تتطلبه المعايير العالمية للسوق وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية ، إضافة إلى مقتضيات التوأمة بين الجامعات والتعاون مع الجامعات الأجنبية ، ومن هنا فقد سعت الأنظمة التربوية على المستوى الدولي لتطوير مدخلاتها وعملياتها بشكل مستمر للحصول على أفضل المخرجات وبوقت وكلفة أقل، ولعل واحداً من أهم مدخلات العملية التربوية هو نمط الإدارة التعليمية الذيمن خلاله حققت العديد من الدول نجاحاً ملموساً بعد تطبيقها لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في إداراتها التعليمية(السعود، 2002) ، كما تسعى الجامعات اليوم إلى زيادة قدرتها الإبتكارية وجودتها النوعية أمام التحديات التي أدت إلى وجوب مراجعة الأنظمة التعليمية وتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة الذي يتخلص من النظم التقليدية والبيروقراطية ويلبي حاجات المجتمع والتنمية وسوق الغمل(طعمة ، 2002) .

ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M.) بعد الأزمة التي حدثت للاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية ، مما اضطر مسؤولي الصناعة إلى إحداث الجودة بمساعدة الأمريكي (إدوارد ديمنج Edward Deming) الذي يسمى بأبي الجودة ، والذي قام بتعليم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرديئة إلى سلع ذات جودة عالية(الحريري ، 2010) ، ومما يذكر أنه حينما سُأل (ديمنج) عن سبب نجاح إدارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر

مما هو لدى الولايات المتحدة كان رده : أن الفرق هو بعملية التنفيذ أي تطبيق إدارة الجودة (العاجز ونشوان ، 2006).

والجودة هي مطلب لمسايرة هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً متسارعاً ، حيث أصبح العالم قرية صغيرة لا مكان فيها للضعفاء في ظل العولمة والتحديات الكثيرة. ولتحقيق الجودة الأكاديمية كما يشير كرافت(craft,1994) والحريري فلابد من إيجاد الطرق المناسبة لإقناع الحكومات بأن مؤسسات التعليم العالي تبذل الجهود لضمان جودة التعليم ومخرجاته بناءً على مؤشرات مختلفة تتضمن تحسين مستوى التعليم (الحريري،2010) ورفع قدرات الخريجين وتحديث معايير الإعتماد ، كما يؤكد جوران أن تحقيق الجودة في التعليم العالي هو منهج وعملية إدارية تهدف إلى تحقيق كفاية التعليم العالي وتهيئة الجو الأكاديمي للطلبة للحصول على الشهادة الجامعية (juran,1988).

ويعد أسلوب إدارة الجودة الشاملة من أكثر أساليب الإدارة نجاحاً في السنوات الأخيرة ، وقد تحقق ذلك في القطاع الخاص قبل القطاع العام ، فقد طبقت الشركات والمؤسسات اليابانية نظام إدارة الجودة الشاملة بهدف حل المشاكل الإنتاجية وتحسين الجودة ، وأثبت التطبيق العملي لهذا الأسلوب أنه يمكن من خلاله تحقيق وفورات كبيرة في العمليات تعادل أضعاف ما يمكن تحقيقه من زيادة المبيعات وحدها (عبد الرحيم، 2010)،(مجيد والزيادات،2007) ، وقد أصبحت إدارة الجودة الشاملة استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية ، لأنها إدارة تركز على العمل الصحيح بطريقة صحيحة وبأسلوب أنموذجي ومثالي يتجنب تبديد الموارد أو سوء استغلالها ويرضي المستفيدين ويدعم الإبتكار والتجديد (عبد الفتاح ، 2000)، كما يؤدي تطبيق هذه الإدارة إلى نوع من التعاون والاحترام بين العاملين إضافة للرضا والدقة في متابعة التنفيذ(الحريري،2010) .

أما عن التاريخ الحقيقي لوجود الجودة وإتقان العمل وتحسين الإنتاج فأساسه من تعاليم الدين الإسلامي قال تعالى :" صنع الله الذي أتقن كل شئ" النمل: 88 ، وقوله تعالى : " الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً " الملك 2 ، " إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً " الكهف 30 . فالجودة مبدأ إسلامي ومطلب ديني ووطني (الهلالي ،1998) .

أهمية إدارة الجودة في التعليم العالي

تواجه الجامعات موجة من التحديات تتمثل بانخفاض الإنتاجية ونقص الموارد المالية وزيادة التكاليف وتدني مستوى الرضا الوظيفي . ولمواجهة هذه التحديات كان لابد من التطبيق السليم الشامل لإدارة الجودة لتحقيق التميز والفوائد التالية:

تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد ، وزيادة الإنتاجية وتقليل الهدر والتكاليف(محجوب ، 2003) ، كما يتحقق بها الإستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية وربط ذلك بحاجة سوق العمل والحد من البطالة (الحريري، 2010).

ويشير الحسني(2011) إلى أن لإدارة الجودة في التعليم العالي متطلبين هامين هما : المقاييس البنيوية والمقاييس الوظيفية :

المطلب الأول :

المقاييس البنيوية للجودة (structural quality standards): وتشمل هذه المقاييس كلا من : الجامعات وحاضنات المعرفة والبيئة التشريعية للتعليم العالي ، ويقصد بالبيئة التشريعية أنه لا يمكن إجراء أية عملية إصلاحية أو تحديثية في البنى التحتية التعليمية دون إصلاح النظام القانوني في التعليم العالي ، وأن أهم متطلبات هذا الإصلاح هو التمويل. ويمكن توظيف الموارد المالية والبشرية والطبيعية في تطويرالبحث العلمي وفق مقاييس الجودة العالمية بوسائل قانونية عديدة منها:

1. العمل على تطبيق التشريعات بشكل دقيق استجابة لمتطلبات التعليم العالي ، وإلغاء الإستثناءات التي تتنافى ومعايير الجودة خاصة في القبول الجامعي والدراسات العليا .
2. إنشاء وزارة إقتصاد المعرفة لتوجيه التحصيل العلمي ومخرجاته نحو الإقتصاد الوطني ومتطلبات سوق العمل وتنمية الموارد البشرية في هذا المجال(الحسني ، 2011).

المطلب الثاني :

المقاييس الوظيفية للجودة (Functional quality standards) وتتضمن الموارد البشرية والموارد العلمية وضبط معايير الجودة ، ولتطوير هذه الموارد وفق معايير الجودة لابد من الإهتمام بجودة كل مما يلي :

1.الأستاذ : يعتبر الأستاذ الجامعي أحد المدخلات الأساسية لصناعة المعرفة ، ولكي يستطيع أداء مهمته المعرفية ينبغي توفر كفايات تعليمية وأكاديمية وإدارية ، كما يجب توفير اللوجستيك الفعال للوصول إلى ينابيع المعرفة وتسويقها في الزمان والمكان الأسرع .

2. الطالب: ينبغي تطوير دور الطالب في التحصيل الجامعي من التلقي إلى المشاركة ليساهم في إنتاج المعرفة وعدم الإقتصار على احتوائها ، وهذا يقتضي توفير مؤهلات خاصة للطالب ليستطيع أداء دوره وذلك من خلال الآتي:

أ.رفع معدلات القبول في الجامعة لتوفير العناصر الكفؤة القادرة على إنتاج المعرفة واعتماد النوع لا الكم في القبول ، وإلا فإن الجامعة لن تكون إلا تكراراً للدراسة الثانوية حيث يقرأ الطالب المادة للإمتحان لا التحصيل العلمي ، وهو ما نشهده في جامعاتنا حالياً ، لذا ينبغي _ لتحقيق هذا الهدف_ التعاون مع وزارة التربية لرفع مستوى التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي لغرض إعداد حملة الثانوية العامة بشكل يؤهلهم للدخول إلى الجامعة وتوجيه الفائض نحو المعاهد المهنية وعلى أساس تنافسي.

ب.إخضاع الطالب لمقابلة فحص اللياقة الشخصية والفكرية والثقافية كشرط للقبول، إلى غير ذلك من المعايير((الحسني، 2011، ar.jurispedia.org).

ومما يتوقف عليه نجاح نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي كما يراه غنيمة (1996)، هو جودة العناصر البشرية الداخلة فيه ومن أهمها الطلبة ، الأمر الذي يتطلب وجود المعايير التالية لانتقاء الطلبة المرشحين للإلتحاق بالجامعة مثل سياسة قبولهم (غنيمة ، 1996):

1) معايير شخصية : من خلال مقابلة شخصية مقننة وبصورة موضوعية وفي ضوء أدوات ذات معايير صادقة وثابتة لتحديد السمات الشخصية وميول الطالب وكذلك اللياقة الجسمية والنفسية.

2) معايير خلقية واجتماعية : وهذا يتطلب إعادة تقويم معايير الإختبارات لتحري الدقة في الأدوات التالية : اختبارات القدرات والميول واللياقة الصحية.

3) المعايير المهنية : وتتمثل بالاتجاه الإيجابي نحو المهنة، قوة الملاحظة، مهارة حل المشكلات.

4) المعايير العلمية: المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي(الحريري، 2010).

وتذكر هالة صبري(2009) أنه يمكن أن تمثل إدارة الجودة في التعليم العالي _حسب تعريف وكالة ضمان الجودة البريطانية_ دليلاً للممارسات الجيدة حول كيفية إدارة المعايير والجودة الأكاديمية للجامعات ، وتشير هنا إلى مكونات إدارة الجودة العشرة :

برامج أبحاث ما بعد التخرج ، الطلاب المعاقون ، تقييم الطلاب ، الموافقة على البرامج ، ومراقبتها ومراجعتها ، التعليم ، المعلومات والإرشاد المهني ، التعليم الموجه واختيار الطلبة وقبولهم (هالة صبري ، 2009) ، وتتولى وكالة الجودة البريطانية وضع معايير تضمن الجودة في التعليم العالي ، كما يعتمد النظام البريطاني معايير لاعتماد الجامعات تتضمن تأمين بيئة تعلمية مناسبة ، استقلالية الجامعة عن الجهة المالكة ، وجود نظام لضمان الجودة ، وتطوير المناهج التعليمية وأساليب التقييم ، إضافة إلى شروط منح الشهادات والتقييم المستمر للبرامج وشروط قبول الطلبة (www.qaa.ac.uk) .

نماذج و معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

يهتم النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي إلى استخدام معايير لقياس الجودة الشاملة وضبطها . لذا فهناك أنظمة متعددة للجودة الشاملة تخص مؤسسات التعليم العالي منها نموذج ديمنج ، معيار وكالة ضمان الجودة البريطانية ، معيار (نموذج) مالكوم بالديرغ وهو الأكثر تأثيراً وفاعلية في الجامعات حيث تعتمده الجامعات الأمريكية في تطوير أنظمتها نحو الجودة والتميز(الحريري،2010) .

معيار بالديرج Baldrige's Criterion

يعد مالكوم بالديرج أول من نقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث طور نظاماً لضبط جودة التعليم ومواجهة المنافسة القوية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ، ويعتمد نظامه على سبعة معايير هي:

جودة القيادة ، جودة المعلومات وتحليل مستويات التحصيل، جودة التخطيط ، جودة إدارة القوى البشرية ، جودة الخدمات التعليمية ، جودة أداء المؤسسة التعليمية ، ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي(عليمات ، 2004).

معيار وكالة ضمان الجودة البريطانية QAA Criterion

تعتبروكالة ضمان الجودة البريطانية QAA وكالة مستقلة عن الحكومة البريطانية ، تقدم خدماتها في ضمان الجودة المستقلة والمتكاملة للتعليم العالي في المملكة المتحدة ، وقد ساعدت في توصيف معايير للجودة الشاملة في التعليم ، ضمت مستويين ، يتفرع من كل مستوى أربعة جوانب وهما :

أولاً: المستوى الأكاديمي ، ويضم :

1- مخرجات التعليم المقصودة : وتكون محددة ومعلنة للطلبة ومرتبطة بالأهداف .
2- المناهج : ويشترط فيها الحداثة والمرونة والوضوح والشمولية والعمق ومدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة .
3- تقييم الطلبة : وضوح معايير التقييم وتقديمها للطلبة وملاءمة أساليب التقييم ودقتها.
4- تحصيل الطلبة وفقاً للمخرجات المقصودة : مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة ونسبة نجاح الطلبة وتفوقهم .

ثانياً: مستوى نوعية فرص التعليم ويضم :

1- التعليم والتعلم: ويضم تنوع فرص العلم الفعالة ومدى إشراك الطلبة في عملية التعلم
2- تقدم الطلبة: ويضم ملاءمة قدرات الطلبة لمتطلبات البرنامج ونسب الطلبة المتأخرين.
3- مصادر التعلم: وتضم توفر مصادرالتعلم المتنوعة ومدى فعالية استخدام المصادر .
4- ضمان الجودة وتحسينها: توفرهيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة.

محاور ومعايير التقويم الذاتي في المؤسسات

نذكر من هذه المحاور :

1)**القدرة المؤسسية**: ويقصد بها قدرة المؤسسة على الأداء بكفاءة من خلال المواد البشرية والمادية المتاحة وذلك لتحقيق رسالتها وغاياتها وأهدافها الإستراتيجية المعلنة .
2)**الفاعلية التعليمية**: ويقصد بها تحقيق المؤسسة للأهداف المخططة للتعليم والتعلم ، والذي يمثل نشاطها الأساسي ، ويحدد طبيعتها ويمكنها من مقابلة توقعات المستفيدين النهائيين ومن ثم كسب ثقة المجتمع(xa.yimg.com/.../UNKNOWN_PARAMETER_VA)

وللوصول إلى الفاعلية التعليمية المنشودة يطلب من المؤسسة التعليمية اعتماد نظام شامل مستمر لتقييم المجالات التالية :

الطلاب من حيث ملاءمة سياسات قبول الطلاب وتوفير خريجين بمواصفات تتفق مع متطلبات سوق العمل، المعايير الأكاديمية ، البرامج التعليمية ، التسهيلات المادية ، أعضاء التدريس ، دعم البحث العلمي ، والدراسات العليا (الحريري،2010).

يمثل عنصر الطلاب محور العملية التعليمية وهم الأساس لاهتمامات المؤسسات التعليمية ، وحيث إن وجود الأداء المهني بعد التخرج لا يرتبط فقط بمستوى التحصيل الدراسي بل يعتمد على العديد من العوامل مثل البناء النفسي والاجتماعي والثقافي للشخصية ، لذا يجب ألايقتصر دور المؤسسة على التعليم ، بل يتعداه إلى مفهوم البناء المتكامل لشخصية الطالب ، لأن ذلك سينعكس على تقدمه الدراسي وأدائه المهني المستقبلي ، ولتحقيق هذا الدور على المؤسسة أن تقدم جميع الخدمات اللازمة للطالب قبل وخلال دراسته وبعد تخرجه وأول هذه الخدمات هي سياسات القبول : بحيث يكون لدى المؤسسة المرونة الكافية لتعديل سياسة القبول بما يتماشى مع الرسالة والغايات والأهداف ، وأن تعلن عن هذه السياسات وشروط توزيع الطلاب على التخصصات قبل موعد القبول بوقت كاف ، كما عليها تحديد أعداد الطلاب المطلوبة بداية كل عام ، وأن تضع سياسة واضحة للتحويلات تتميز بالعدالة والبعد عن الإستثناءات (portal.moe.gov.sa).

ومن المحاور التي تعتبر مواصفاتها معايير يمكن تقويمها لتستخدم كمؤشر على مستوى أداء المؤسسة التعليمية ما يلي (عبد المحسن ، 1996) :

المعايير المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس من خصائص وسلوكيات فهي تعتبر من التغيرات الهامة في تحقيق الجودة الشاملة .

معايير مرتبطة بالمناهج ، معايير مرتبطة بالإدارة الجامعية ، معايير مرتبطة بالإمكانات المادية(الحريري ،2010) ، وهناك أيضاً :

معايير مرتبطة بجودة الطالب : حيث يعد الطالب حجر الزاوية للعملية التعليمية وهو مؤشر إيجابي إذا عملت المؤسسة على انتقائه من خلال سياسات القبول بالمرحلة الجامعية التي تعتبر الخطوة الأولى نحو جودة التعليم الجامعي ، إذ يجب أن تطور الجامعة معايير خاصة لقبول الطلبة في مختلف كلياتها كأحد محاور استراتيجية إدارة الجودة الشاملة ، وأن تعتمد مبدأ

المنافسة بين الطلبة حسب معدلاتهم في الثانوية وتراعي مبدأ تكافؤ الفرص(الحريري ،2010) ، وأن يتم القبول اعتماداً على نتائج امتحان القدرات الذي يؤديه الطلبة ، إذ لا يكفي أن يستوفي الطالب شروط القبول من حيث معدله في الثانوية العامة ، ولكنه يحتاج إلى قدرات خاصة تمكنه من دخول هذه الكليات ، لتضمن تحقق معايير الفعالية التعليمية والتميز للطالب .

ومن مؤشرات الجودة في هذا المجال : نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، الخدمات المقدمة للطلاب ، نسبة الخريجين والملتحقين بالدراسات العليا ، كما تعد المواءمة بين تخصصات الخريجين ومتطلبات سوق العمل من حيث الوقت والعدد والكفاءة مؤشراً رئيسياً لجودة المؤسسة الجامعية. (www.alazhar.edu.ps/arabic/planning/images/lib-arb/46.pdf) .

ويشير البنا(2007) إلى أن لنظام إدارة الجودة الشاملة عشرة محكات تصف خصائص نظام إدارة المؤسسات التعليمية بصورة شاملة. وفيما يلي شرح موجز لبعض منها :

1. **الإدارة الإستراتيجية Strategic Management:**

تختص هذه الإدارة برسم السياسة العامة للمؤسسة التعليمية وبناء الخطط التي تحدد الإتجاه العام للمؤسسة(البنا،2007).

2. **تكافؤ الفرص Equal Opportunity:**

وذلك يعني ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة ، والعاملين في المؤسسة التعليمية وسوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا ويحسن الإنتاجية (الحريري ، 2010).

3. **التسويق ورعاية العميل(الطالب) Customer care & Marketing:**

يسعى هذا المؤشر إلى تحديد حاجات سوق العمل والمتعلمين بغرض تقديم تدريب وتعليم فعالين بما يرضي حاجات المتعلمين وسوق العمل(البنا،2007) .

4. **خدمات الإرشاد Guidance Services** .

يركز هذا المؤشر على تحديد حاجات المتعلمين المختلفة (النفسية ، والأكاديمية ، والاجتماعية والعمل على تحقيقها).

5. **تصميم البرنامج وتنفيذه Program Design And Delivery :**

ويختص هذا المؤشر ببناء البرامج الدراسية والمواد التعليمية بحيث تكون نواتج التعلم معتمدة

على متطلبات سوق العمل، كما يعنى هذا المؤشر أيضاً بتنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرائق التدريس المناسبة (البنا، 2007).

ومما سبق يلاحظ أن إدارة الجودة الشاملة تهتم كثيراً برسم السياسات المختلفة للمؤسسة كسياسة القبول ومراعاة مبدأ تكافؤ الفرص ، ورضا جميع العملاء وتوصي بالابتعاد عن الإستثناءات في قبول الطلبة ، وتركز على مبدأ الجدارة لتجويد منتجاتها من الخريجين ، كما تهتم بإرشاد الطلبة ومراعاة حاجاتهم النفسية والأكاديمية ، كما وتراعي متطلبات سوق العمل من خلال التخطيط لبرامج ومواد دراسية توائم بين نواتج التعلم وسوق العمل.

كما لوحظ أيضاً أن الجودة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل البرامج التعليمية والبحوث والمنح الدراسية والمدرسين والطلاب وغيرهم (الحريري ،2010). ولضمان تحقيق الجودة في جميع هذه الجوانب التعليمية للتعليم العالي ، فقد تم التوصل إلى معايير ضمان الجودة " الإثني عشر" من خلال الرجوع إلى المعايير العالمية الخاصة بالإعتماد وضمان الجودة ، وقد تم اعتمادها نظراً للتزايد الهائل على التعليم الجامعي الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة وما رافقه من زيادة المؤسسات التعليمية ، مما أدى إلى خلق نوع من التنافسية العالية بين الجامعات التقليدية من جهة وبين الجامعات المعاصرة (www.the-manifesto.com).

ومن معايير ضمان الجودة

معيار: الطلبة والخدمات الطلابية ، ولهذا المعيار أربعة جوانب منها :

الخدمات الطلابية:

إذ يجب أن تقبل المؤسسة الطلبة المؤهلين مع برامجها، وأن توفر البيئة التعليمة الملائمة والداعمة لتحقيق أهداف الطلبة التربوية.

ومن المؤشرات الدالّة على تحقُّق هذا الجانب من هذا المعيار:

1. إتساق سياسات القبول في المؤسسة مع رسالتها، إذ يجب أن تتوافر فيها سياسة واضحة ومحددة للقبول، تحدد المواصفات الشخصية والأكاديمية للطالب، الذي يُمكن قبوله في المؤسسة مع الإلتزام التام بهذه السياسة(السيد،2012).
2. أن يكون هناك إجراءات وسياسات محددة ، توجه عملية توزيع الطلبة ، ووضعهم في البرامج والمساقات المختلفة، التي تقدمها المؤسسة اعتماداً على مهاراتهم الأكاديمية والفنية(www.uop.edu.jo/qa/heac.aspx?lang=en&location=qa).

3. أن تـوفر المؤسسـة برنامجاً فعالاً للمساعدة والدعم المـالي للطلبـة، يتسق مـع رسـالتها وأهدافها ، وأن تكون المعلومات حول جميع فئات المنح ، والمساعدات المالية منشورة لجميع الطلبة .
4. أن تُوفر المؤسسة برامج منتظمة للإرشاد الأكاديمي أو التربوي، تساعد في الاختيار المهني(الحريري ،2010).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بهذه الدراسة وقد تم ترتيبها تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي :

الدراسات العربية

دراسة برامكي (1989) بعنوان " **تجربة جامعة بيرزيت في اعتماد معايير أخرى للقبول بجانب امتحان الثانوية العامة** " أوضحت إهتمام جامعة بيرزيت العربية بفلسطين في العام الدراسي (1981-1982) بإيجاد معايير قبول جديدة بعد أن تبين لها أن الإعتماد على شهادة الثانوية العامة لا يكفي ، لذا أقرت الجامعة إلى جانب الثانوية العامة امتحان استيعاب تم تحضيره في الجامعة ليقيس قدرة الطلبة على التحليل والتركيب والاستنتاج والتفكير المنطقي ، وأيضاً ثلاث امتحانات تم ترجمتها إلى اللغة العربية وهي التحليل الميكانيكي ، القدرة العددية والعلاقات الذاتية .

دراسة كيس (1989) بعنوان " **القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة أم القرى** " هدفت الكشف عن أهم معايير القبول بجامعة أم القرى في السعودية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أفضل معايير القبول في تفسير المعدل التراكمي لطلاب الجامعة ، حيث بلغت القيمة التنبؤية لدرجة الثانوية مع معدل الفصل الدراسي الأول 0.38 ، كما بلغت 0.32 مع معدل الفصل الدراسي الثاني ، وبلغت 0.39 مع المعدل التراكمي ، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيمة التنبؤية لدرجة المقابلة مع محكات الدراسة ضعيفة ، أما امتحانات القبول فقد كانت أيضاً قيمتها التنبؤية ضعيفة مع معدلات الفصل الدراسي الأول والثاني والمعدل التراكمي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإختبار المستخدم للقبول قد أعد بطريقة عشوائية ولا يتصف بصفات الإختبارات الموضوعية الجيدة من صدق وثبات ، كما أنها قد تعود إلى اختلاف ما يقيسه

الإختبار عما تتطلبه الدراسة الجامعية من قدرات واستعدادات ؛ فهو يقيس ما لدى الطالب من نواح معرفية في المرحلة العليا فقط.

دراسة الثبيتي (1996) بعنوان " **الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف"** هدفت إلى حساب وتقويم القدرة التنبؤية لمعايير القبول التي تستخدمها كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية لغرض اتخاذ قرارات دقيقة في عملية قبول الطلاب ، وقد تم فحص كل من درجات الثانوية العامة واختبار القبول من خلال علاقتهما بالمعدل التراكمي للسنة الأولى بالكلية ، من خلال عينة مكونة من (125) طالباً من طلاب كلية المعلمين بالطائف لعام 1989. وكانت من النتائج ، أن درجات الطالب في الثانوية العامة من أهم المؤشرات التي يمكن استخدامها للتنبؤ بأداء الطالب المستقبلي ، وأن اختبار القبول المكون من عدة اختبارات جزئية قد تؤدي إلى عدم الدقة في عملية التنبؤ ، مما قد يمنع عدداً من الطلاب الذي يصلحون للتعليم الجامعي من الإلتحاق به. وقد أوصت الدراسة بوضع تصور عام ودقيق لاختبار القبول وأنه يجب أن يتضمن المهارات الأساسية الخاصة بكل قسم والتي يمكن من خلالها التمييز واكتشاف قدرة الطالب على النجاح في التخصص الذي يريده.

دراسة طناش (1996) بعنوان " **سياسة القبول في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء نتائج الثانوية العامة في الأردن"** هدفت التعرف إلى نظم القبول المتبعة بالجامعات الأردنية ، وقد كان من نتائج الدراسة أن أكثر من 85% من الطلبة الحاصلين على معدل 95% فأكثر في الفرع العلمي ، الذين يمكن أن يتنافسوا على مقاعد كليات الطب في الجامعات الأردنية هم من خمس مديريات تربية وتعليم ، في حين لم يحصل أحد من طلبة إحدى عشر مديرية تربية وتعليم على 95% ، وحصل 1-3 طلاب بين 6 مديريات تربية على 95% فأكثر. ويرى الباحث أن تطبيق مبدأ التنافس الحر المطلق في القبول بالتعليم العالي لو تم اتباعه سنة 1995 حسب النتائج المشار إليها لأدى إلى حرمان مناطق جغرافية وذات كثافات سكانية من فرص القبول في كليات مثل (كلية الطب والهندسة).

دراسة الزهراني (1997) بعنوان " **الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين"** هدفت إلى إيجاد القيمة التنبؤية لمعايير القبول والتي تتمثل في كل من نسبة الثانوية العامة ، نسبة الثانوية الخاصة ، حداثة التخرج ، إختبار القدرات ، إختبار مهارات اللغة العربية والإختبار التحريري ، وقد تكونت عينة الدراسة من 878 طالباً هم جميع المقبولين بكليات المعلمين بمكة والدمام والباحة وتبوك ، وقد تم اختيار كلياتهم بشكل عشوائي ممثلاً للمجتمع

الأصلي المكون من 18 كلية لإعداد المعلمين بالسعودية . أما عن النتائج فقد أظهرت أن كلاً من معيار نسبة الثانوية العامة ونسبة الثانوية الخاصة واختبار مهارات اللغة العربية والإختبار التحريري تعتبر من أهم عوامل التنبؤ بمستوى التحصيل لدى طلاب كليات المعلمين ، بالمقابل فقد وجد أن معيار حداثة التخرج واختبار القدرات تعتبر من المعايير التي فشلت في التنبؤ بأداء الطلاب ، كما أكدت النتائج أن نوع شهادة الثانوية العامة والأقسام الأكاديمية وكليات الدراسة من المتغيرات الوسيطة التي يجب مراعاتها عند قبول الطلبة ، وأن 75% فأكثر لنسبة الثانوية العامة و22 درجة فأكثر لاختبار مهارات اللغة العربية ، هما أفضل درجتين فاصلتين تسمح بقبول أكبر عدد من الطلاب مع أكبر قدر من القرارات الصحيحة .

دراسة العسيري والعسيري(1996) بعنوان" **الدلالة العملية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية** : دراسة ميدانية لتقدير القيم التنبؤية والدلالة العملية لمعايير قبول الطلاب في كلية المعلمين بالطائف " هدفت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية معايير القبول الحالية وتقدير القيمة التنبؤية لها ، ومن ثم تحديد أهم معايير القبول التي يمكن الإعتماد عليها لتفسير أكبر قدر ممكن من التباين في تحصيل الطلبة ، ومن النتائج أن قيم معامل الصدق التنبؤي التمييزي لمعايير القبول الحالية كانت غالباً ما تميل إلى التدني وبشكل لا يمكن الخروج منه بنتائج إيجابية ، بإستثناء ما يتعلق بمعايير نقاط الثانوية ، ورغم ذلك إلا أنها قدمت مؤشرات توحي بأنها كانت أفضل المعايير المتوفرة ويمكن الإعتماد عليها في صنع قرار القبول كما أكدت النتائج بأن إدخال معدل الفصل الأول في معادلة الإنحدار مع بقية معايير القبول يمكن أن يمتلك قوة تنبؤية ودقة تفوق قوة بقية المعايير ، فهو يمتلك صدق وثبات عاليين تظهر المستوى الحقيقي للطالب . وتوصي الدراسة بتبني المؤسسات الجامعية نموذج قبول يتم تنفيذه على مرحلتين بحيث يتم قبول الطلاب في المرحلة الأولى بناءً على نتائج المرحلة الثانوية ، وبعد أن يستمر الطالب في الدراسة فصلاً أو فصلين يمكن الإعتماد على معدل الفصلين لتحديد الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية التي تمكنهم من الوفاء بمتطلبات التخرج .

دراسة القبيسي(1998) بعنوان" **إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الجامعي والعالي في دولة قطر"** هدفت إلى تصميم استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم العالي في دولة قطر لتحديد المشكلات التي تواجه جامعة قطر ، والتي من أهمها مشكلة قبول الطلبة ودراسة الإحتياجات والتوجهات والسياسات المتبعة ، ووضع تصور لعدد من المشروعات والبرامج التنفيذية التي تصاحب هذه الإستراتيجية ، وقد توصل الباحث إلى أن ترك سياسة القبول دون توجيه أو تخطيط أدى إلى التذبذب الشديد في أعداد الخريجين من عام إلى آخر ، وقلة أعداد الطلاب الملتحقين

ببعض التخصصات ، مما أدى إلى طرح مقررات دراسية لطلاب عددهم أقل من عشرة ، وعدم المواءمة بين الخريجين في التخصصات المختلفة مع احتياجات سوق العمل ، حيث وجد فائض من الخريجين في بعض التخصصات ونقص في تخصصات أخرى. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمثيل معدل الطالب في الثانوية العامة لمستوى الطالب في الجامعة ، وأن أقل الطلاب من حيث التقديرات في التخرج من الجامعة كانوا أقلهم في معدلات الثانوية العامة. وتوصي الدراسة بضرورة التخطيط للتعليم العالي على أساس قبول الأعداد اللازمة لسد احتياجات التنمية والتركيز عليها وإتاحة الفرص للكليات باختيار طلابها وتوجيههم نحو التخصصات المناسبة لقدراتهم ، وبأن تعالج سياسة القبول المفتوحة الطلبة الحاصلين على معدلات ضعيفة في الثانوية العامة بطريقة أو بأخرى ، ليصل التعليم الجامعي إلى مستويات أعلى مما هو عليه الآن .

دراسة ناجي(1998) بعنوان " **إدارة الجودة الشاملة والإمكانيات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي"** هدفت التعرّف إلى مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن. إذ قامت بتطبيقها على جامعة عمّان الأهلية، تم فيها استقراء آراء جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الدوائر والطلبة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة. دلت نتائج هذه الدراسة على ارتفاع مستوى رضا طلبة جامعة عمّان الأهلية فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية ، كما تتوافر لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، إضافة إلى أن الجامعة تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة.

دراسة العمري(1998) بعنوان " **درجة إدراك طلبة السنة الثانية في العام الدراسي 96/95 لمشكلات الإلتحاق والقبول في الجامعات الحكومية الأردنية** " إستهدفت معرفة مستويات إدراك طلبة السنة الثانية بالجامعات الحكومية الأردنية لقضايا الإلتحاق والقبول في مجالات الدراسة التالية وهي: السياسة العامة للإلتحاق ، وأسس القبول ومعاييره ، التوجيه ، الإرشاد ، التكاليف ، الأعباء المالية ، التسجيل ، السحب والإضافة ، التخصص المالي ، والرغبة . تكونت عينة الدراسة من (920) طالباً . وقد أظهرت النتائج أن مجال السياسات العامة ومجال التخصص والرغبة يحتلون المكانة الأولى بين قضايا الإلتحاق والقبول، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد العينة (حسب الجنس) لقضايا الإلتحاق ، ماعدا مجالي التسجيل والإرشاد. أما حسب نوع الكلية (علمية ، أدبية) ونوع الدراسة الثانوية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلا في مجالي التسجيل والتكاليف المالية ، أما حسب معدلات

الثانوية العامة فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات معايير القبول وأسسه ، والتسجيل ، والتخصص الحالي والرغبة. و بخصوص متغير نوع القبول فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات السياسة العامة للقبول والتكاليف المالية ، ومعايير القبول وأسسه ، والتوجيه والإرشاد ، وقد أوصت الدراسة بأهمية الربط بين التعليم الثانوي والعالي ، والتوجيه والإرشاد الجيد في المرحلة الثانوية وتصميم معايير موضوعية جديدة للقبول ، وأنه يجب أن تكون القاعدة الأساسية للإلتحاق والقبول مبنية على المطابقة بين حاجات الإقتصاد الوطني وحق المواطنين في التعليم وعلى تكافؤ الفرص ، كما أوصت الدراسة أيضاً بضرورة النظر بشكل جدي في معايير القبول المتبعة ، خاصة فيما يتعلق بمعيار المعدل العام في امتحان الدراسة الثانوية ، وضرورة تطبيق نظام امتحان القبول.

وفي دراسة للنجار (2001) بعنوان" **القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالإحساء** " هدفت التعرف إلى القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل ، طبقت على عينة عشوائية مكونة من 1430 طالباً وطالبة ، وكان من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن كلاً من درجات اختبار القبول ومجموع الدرجات في شهادة الثانوية العامة تعد أهم المتغيرات التي تتنبأ بنجاح الطالب في الجامعة بصفة عامة ، حيث كان الإرتباط دالاً عند مستوى الدلالة (0001. 0)، وكان التباين الذي يفسره كل منهما على التوالي (0.057) و(0.064) ، كما قد يؤثر تخصص الطالب على هذا النجاح ، ولكن هذه النسبة تبدو ضعيفة ولايعطي اختبار القبول أو مجموع درجات شهادة الثانوية أهمية في تفسير التباين للأداء الجامعي اللاحق ، وإن كان اختبار القبول يفسر نسبة أكبر من هذا التباين.

دراسة المخلافي (2001) بعنوان " **فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران جامعة صنعاء**" هدفت استقصاء مدى فاعلية معدل الثانوية العامة في تحصيل الطالب في كليات التربية بجامعة صنعاء بجمهورية اليمن ، ولقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كلية التربية والمسجلين فيها من عام 96/95 ، أما عينة الدراسة فقد كانت (260) طالباً تخرجوا فعلاً في العام الدراسي 1999/98. وقد كان من نتائج الدراسة : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومستوى تحصيله الجامعي، كما أكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نوع التخصص في الثانوية ومستوى التحصيل الدراسي المتخصص في

المرحلة الجامعية ، وتوصي الدراسة بضرورة التفكير بإدخال معايير أخرى جديدة للقبول إضافة إلى معدل الثانوية العامة كشرط أساسي للقبول وضرورة إجراء دراسات تنبؤية أكثر شمولاً لمعيار الثانوية العامة.

دراسة الزهراني (2001) ورقة عمل بعنوان " **مستقبل القبول في الجامعات السعودية بين المحددات والمعايير"** هدفت الوقوف على محددات القبول الحالي في التعليم العالي السعودي ومدى موضوعيتها ، وقد توصلت النتائج إلى أن شهادة الثانوية العامة لا تصلح كمعيار منفرد للقبول لأن قيمتها الإرتباطية مع محكات النجاح لا تتجاوز 60% في مختلف الدراسات العربية والأجنبية ، فهي معيار غير كاف للتنبؤ بالنجاح الجامعي ، ولكن تظل شرطاً أساسياً للقبول الجامعي.

دراسة الحربي (2003) بعنوان" **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية** " هدفت التعرف إلى اتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، ومدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة من وجهة نظرهم ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، ومن النتائج : ميل اتجاهات الهيئة الأكاديمية إلى الموافقة بدرجة فوق المتوسطة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات السعودية ، وكان مبدأ التخطيط الإستراتيجي للجودة ، والقيادة الفعالة ، والتعليم والتدريب المستمر في مقدمة المبادئ التي وافقت عينة الدراسة على تطبيقها في الجامعات بدرجة فوق المتوسط ، وأجمعت عينة الدراسة على أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يسهم في تطوير الجامعات السعودية بدرجة فوق المتوسط ، وقد كان مبدأ القيادة الفعالة، ومبدأ التخطيط الإستراتيجي في مقدمة المبادئ التي أجمعت عينة الدراسة على إسهامها في تطوير الجامعة بدرجة فوق المتوسط ، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل لها أوصت الباحثة بضرورة اقتناع المسؤولين في التعليم العالي بأهمية وجدوى هذا الأسلوب، والاضطلاع بدور قيادي في التوعية به والتشجيع على تطبيقه.

دراسة بدير(2004) بعنوان " **رؤية مستقبلية بكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للإعتماد الأكاديمي** " هدفت إلى رصد أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية المصرية ومدى الحاجة لتجويد العمل بها تمشياً مع متغيرات العصر ، ووضع تصور مستقبلي لما ينبغي أن تكون عليه كليات التربية سعياً لتحقيق الجودة ، وقد استخدم الباحث قائمة من معايير الإعتماد وطبق الأداة على عينة تكونت من 160 عضو تدريس من التربية ، ومن النتائج أن كليات التربية هي المسؤولة رسمياً عن إعداد المعلمين ، لكن رغم ذلك الدور إلا أنها تعاني من بعض القصور

كما أنه من الضروري تطوير إدارة كليات التربية لتأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة وأن يقبل الطلبة في ضوء معايير للمستويات العقلية والمعرفية والمهارية العالية للحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

دراسة بوقحوص (2004) بعنوان "**رؤية مستقبلية مقترحة لنظام القبول بكلية التربية بجامعة البحرين** " هدفت إلى تقديم معايير لقبول الطلبة في كلية التربية في جامعة البحرين ، حيث تم عرض الكثير من الشروط والمعايير التي تستخدمها الدول العربية مقارنة بمعايير قبول الطلبة في جامعات الدول الأجنبية ، ومن النتائج أن معايير القبول في الدول العربية تميل إلى العمومية والشكلية أكثر منها إلى التدقيق عند اختيار المرشحين لدخول الكلية بما يضمن جودة المدخلات ، وهي بذلك تختلف كثيراً عن شروط القبول في الدول الأجنبية كأمريكا ، التي تدقق بشكل كبير في اختيار المرشحين وذلك بالتركيز على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ومتطلبات سوق العمل وكذلك سماتهم الشخصية .

دراسة الفقيه (2008) بعنوان" **أنموذج مقترح لتطوير واقع سياسة القبول في الجامعات اليمنية الحكومية** " هدفت إلى تقديم أنموذج لتطوير واقع سياسة القبول في الجامعات اليمنية الحكومية ، كان من نتائجها أن سياسة القبول المتبعة في الجامعات اليمنية الحكومية كانت تعتمد على الطريقة التقليدية ، دون مراعاة لقدرات الطلبة واستعداداتهم ورغباتهم، ودون وجود التوازن في توجيههم نحو التخصصات التي تلبي احتياجات التنمية ، كما تعتمد على معدل الثانوية ، وهو يعتبر مقياساً غير حقيقي للمفاضلة الصحيحة بين الطلبة، كما كانت تسير سياسة القبول نحو التغيير والتعديل بصورة نمطية وبطيئة، وبشكل لا يتلاءم مع التغيرات السريعة في ميادين سوق العمل ، ومما يذكر أن سياسة القبول في اليمن تتشابه كثيراً مع سياسة الجامعات العربية التي تميل إلى العمومية، بينما تختلف بصورة واضحة عن سياسات القبول في الجامعات العالمية ، التي تدقق في اختيار المرشحين للقبول ، من خلال الإختبارات الخاصة بالقبول والمقابلات المقننة والدقيقة، والسجلات والتقارير الرسمية والدراسية.

دراسة الصراف والخوالدة (2009) بعنوان " **تأثير تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية** " هدفت إلى معرفة مدى تحقيق الميزة التنافسية باعتماد عناصر بالديرج لجودة التعليم المتميز في الجامعات الأردنية الحكومية (الدراسات العليا) وقد تضمنت الدراسة الإجابة عن أسئلة عدة تشكل بمجموعها الكلي أساساً لمتطلبات تحقيق الميزة

التنافسية حيث تبنت الدراسة عناصر إدارة الجودة الشاملة الموجودة في أنموذج بالديرج الخاصة بالتعليم 2004 وهي :

إلتزام القيادة بالجودة ، التخطيط الإستراتيجي ، رضا العملاء (الطلبة والعاملين والمجتمع) وتوفر المعلومات وتحليل البيانات وكفاءة القوى العاملة وإدارة عملية الجودة . ومن النتائج نذكر ما يتعلق بالفرضية الأولى ، حيث أنها لم تكن دالة إحصائياً فيما يتعلق بتطبيق (عناصر إدارة الجودة التخطيط ، رضا العملاء ، إدارة عملية الجودة) وهذا يعني أن هذه العناصر لإدارة الجودة لم تطبق في الجامعات الأردنية ، بينما كانت النتائج دالة فيما يتعلق بتطبيق (إلتزام القيادة بالجودة ، توفر المعلومات وتحليلها وكفاءة القوى العاملة) .

دراسة السلخي (2010) بعنوان " **تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية** " هدفت الدراسة إلى تحليل الوضع الراهن لنظام اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية والتعرف إلى جانب الخبرة والتجارب العالمية في مجال اختيارهم ، إضافة إلى بناء تصور مقترح لشروط اختيارهم في ضوء المعايير العالمية ، كما وبينت الدراسة أهمية الإلتزام بالجودة الشاملة لبناء استراتيجية شاملة لإعادة البناء التعليمي وفق معايير ومستويات يقرها ويتفق عليها الجميع ، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من 68 عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية ، وقد أسفرت النتائج عن الإهتمام الكبير للجامعات العالمية بشروط اختيار الطلبة في التربية ، كما اقترح الباحث تصوراً لشروط الإختيار الممكن تطبيقها في كليات التربية والمتمثلة بما يلي: الفحص الطبي ، إجتياز المقابلة بالمعايير المقترحة ، إبداء اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ، إجتياز اختبار القدرات العامة كما شدد على أهمية أن تنطبق على الطالب الشروط العلمية كحصوله على الثانوية العامة ومعرفته بالحوسبة والمعلوماتية.

دراسة طايع وقاسم والرفاعي وخليل (2010) بعنوان" **واقع مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات الإلتحاق بالتعليم العالي(نموذج جامعة عدن)"** تهدف الدراسة التعرف إلى واقع مخرجات التعليم الثانوي ومدى التوافق بينه وبين متطلبات الإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي في اليمن ، وقد تكونت عينة الدراسة من المتقدمين للإلتحاق بكليات التربية والعلوم الإدارية والطب والهندسة في جامعة عدن ، ومن أهم النتائج : أن نسبة المتقدمين إلى المقاعد المتاحة تجاوزت 500% ، وبلغت نسبة المقبولين 18% من المتقدمين ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معدلات الثانوية العامة ومعدل امتحانات القبول ، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات الإرتباط بين معدل الثانوية العامة ومعدل امتحان القبول بحسب المقبولين وغير المقبولين ، كما اتضح أن معدل الثانوية العامة فسر ما نسبته 14% من قرار القبول ، في حين فسر معدل امتحانات القبول ما نسبته 86% من قرار القبول في الكليات الأربع موضوع الدراسة.

دراسة شلاش ومزهر( ) بعنوان : **"جودة معايير إختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي في العراق والبحث العلمي"** كان من أهدافها : الكشف عن طبيعة ونوع المعايير المعتمدة لتحديد جودة معايير اختيار عضو الهيئة التدريسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة ، ثم تحديد حجم الفجوة بين الجودة المدركة والمتوقعة لمعايير اختيار عضو الهيئة التدريسية ، ومن ثم تقديم مقترحات لتطوير وتحسين جودة معايير اختيار عضو الهيئة التدريسية ، حيث تم استخدام أسلوب التحليل العلمي والإحصائي للبيانات الناتجة عن استبيان جاهز تم الحصول عليه من دليل المؤشرات الكمية والنوعية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية تناول معظم المعايير الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية المذكورة في دليل معايير الأداء من مثل: المستوى العلمي والخلفية المعرفية ، إدراك إحتياجات الطلبة ، درجة الإلتزام بالمنهج العلمي ، ومن نتائج الدراسة :

تأكيد عمادة الكلية على الإلتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي فضلاً عن تحفيزها لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة في البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع ، إضافة إلى توفير العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات التربوية من قبل عمادة الكلية وتشجيعهم على النشر في المجلات العلمية المحكمة والمشاركة في المؤتمرات .كما ظهر قصور في الإعلان عن تعليمات وشروط اختيار أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات الوظائف الأخرى ، وضعف أداء عمادة الكلية في مجال المكافآت التشجيعية والشهادات التقديرية للمبدعين والمتميزين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ومما أظهرته النتائج عدم استخدام المعايير الواضحة والشفافة في عملية اختيار عضو هيئة التدريس ، وغياب لجان المعاينة المختصة باختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في الكلية .

الدراسات الأجنبية

دراسة كووين وفيوري (Cowen & Fiori ,1991) بعنوان" **مدى ملاءمة سياسات اختيار الطلبة للقبول في جامعة كليفورنيا** " هدفت التعرف إلى الإضافة التي يقدمها اختبار(SAT) وهل تساهم تلك الإختبارات في زيادة دقة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب أم أنها غير ضرورية ، وقد جمعت بيانات العمر، الجنس ، العرق ، معدل الثانوية العامة ودرجات الطالب على (SAT) والمعدل التراكمي للسنة الجامعية الأولى ل (823) طالباً ، أظهرت النتائج أهمية الإضافة التي يقدمها (SAT) في زيادة القيمة التنبؤية بالمعدل التراكمي لجميع الطلبة المستجدين ، حيث كان معامل الإرتباط بين درجات الثانوية ومعدل درجات السنة التحضيرية (43.) وبعد إضافة درجات SAT للمتغيرات المستقلة أصبح معامل الإرتباط المتعدد(48.) بزيادة (05.) . وعلى الرغم من أن المعدل التراكمي كان قليلاً إلا أنه كان ذا دلالة لكلا الجنسين ولجميع المجموعات العرقية.

دراسة بونتكو(Bontekoe ,1992) بعنوان" **إختبار ACT كمؤشر للنجاح في كلية ترينيتي كريستيان**" كان هدفها فحص مدى قدرة اختبار (ACT) على التنبؤ بنجاح طلبة كلية ترينتي كريستيان (Trinity Christian College) للطلبة الملتحقين من سنة 1988- 1991 ، وقد استخدم في هذه الدراسة درجة (ACT) ، والمعدل التراكمي بالثانوية العامة والمعدل التراكمي للفصلين الأولين للسنة الأولى في الجامعة ، بالإضافة إلى عدد الساعات الدراسية التي اكتسبها الطالب وبيانات أخرى تم جمعها من سجلات الطالب في الثانوية العامة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين المعدل التراكمي للثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي أعلى من العلاقة بين درجات (ACT) والمعدل التراكمي الجامعي ، مما يجعل المعدل التراكمي للثانوية العامة مؤشراً أكثر تنبؤاً بالنجاح الجامعي من اختبار (ACT).

دراسة مورجان (Morgan ، 1992) بعنوان " **العلاقة بين درجات الطلبة في اختبار القبول(ACT) وبين المعدل التراكمي للسنة الأولى الجامعية في الينويز** " هدفت إلى إيجاد العلاقة بين المعدل التراكمي للسنة الأولى الجامعية وبين درجات الطلبة في اختبار القبول (ACT) ، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات اختبار القبول (ACT) والمعدل التراكمي للسنة الأولى بالجامعة. وتوصي النتائج بأن يتم استخدام متغيرات أخرى يكون لها تأثير في التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي من بينها درجة الثانوية العامة والمعدل التراكمي بالثانوية العامة.

دراسة مايرز وبايلس (Myers and Pyles , 1992) بعنوان " **العلاقة بين درجات الثانوية العامة ودرجات اختبار ACT ودرجات الكلية كمؤشرات لدرجة التضخم** " هدفت إلى تقييم معايير درجات اختبار (ACT) ودرجة المعدل التراكمي للثانوية العامة ، كما تم استخدام درجات أربع مقررات جامعية إجبارية والمعدل التراكمي للسنة الأولى بالجامعة في هذه الدراسة ، حيث أن المجلس الأعلى للجامعات الحكومية بولاية الميسيسيبي يعتمد على نتائج اختبار (ACT) أو (SAT) كمؤشرات لقبول الطلبة للإلتحاق دون الأخذ بعين الاعتبار درجات الثانوية العامة ، إلا أن نتائج الدراسة توصلت إلى أن اختبار (ACT) غير قادر على التنبؤ بنجاح الطلبة خاصة من الأقليات ، وبالتالي رأت أنه من الضروري استخدام معدل الثانوية العامة بالإضافة إلى اختبار (ACT) في اتخاذ قرار القبول للتنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية وكمقياس للمعدل التراكمي للطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول.

دراسة هارمان (Harman, 1994) بعنوان" **اختيار الطلبة وقبولهم في التعليم العالي: السياسات والممارسات المتبعة في اختيارهم** " هدفت التعرف إلى السياسات والممارسات المتبعة في اختيار الطلبة وقبولهم في التعليم العالي في منطقة آسيا، وقد كشفت عن أن الحاجة قد أصبحت ضرورية وماسة للقيام بدراسات جادة وميدانية لتقدم أسس ومعايير اختيار الطلبة وقبولهم في الدراسة الجامعية حسب حاجة مجتمعات هذه البلدان، كما أشارت إلى العوامل المتعددة الضاغطة على صانعي القرار في هذا المجال، وبينت أن الهدر وعدم الكفاءة الملاحظ في نظام التعليم العالي في هذه المنطقة يعود إلى السياسات العامة للإلتحاق التي يتبناها صانع القرار انسجاماً مع الضغوط السياسية والاجتماعية المحيطة به، وإلى عدم المواءمة بين شعار ديمقراطية التعليم وضرورة الإنتقاء والفرز في اختيار الطلبة للتعليم العالي.

دراسة لونجنكر وسكازيرو (Longenker & Scazzero, 1996) بعنوان " **التحديات المستمرة لإدارة الجودة الشاملة** " هدفت إلى فحص درجة إدراك مجموعة من المدراء لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وممارسة هؤلاء المدراء لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، كما هدفت إلى تحديد المشاكل والمعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر هؤلاء المدراء ، وقد أُجريت الدراسة على عينة شملت (137) من المدراء المتمرسين في إدارة الجودة الشاملة يعملون في (10) مؤسسات صناعية وخدمية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى : إجماع المديرين بقوة على أن إدارة الجودة الشاملة تؤدي إلى تحسين جودة المنتجات والخدمات، ولكن مؤسساتهم لم تطبق بعد المبادئ ، وعلى الرغم من إدراك المديرين لأهمية إدارة

الجودة كأداة فعالة لتحسين النوعية ، إلا أن دعمهم لنشاطات إدارة الجودة الشاملة يتناقص مع الوقت. وفي ظل إدراك معظم المديرين لوجود مجموعة من المشاكل التي تواجه تطبيق إدارة الجودة في مؤسساتهم، إلا أن تركيزهم على معالجة هذه المشاكل ما زال محدوداً.

دراسة هاوس (Hous,1998) بعنوان " **مدى تنبؤ درجات الثانوية العامة ودرجات اختبار القبول بأداء الطلبة الهنود الأمريكيين وسكان ألاسكا الأصليين في الجامعة** " تهدف إلى التأكيد على قدرة درجات الثانوية ودرجات اختبار القبول ACT على التنبؤ بأداء الطلبة الأمريكيين من أصول هندية ومن سكان ألاسكا الأصليين في المواد الدراسية في السنة الجامعية الأولى ، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجات امتحان القبول ودرجات الثانوية تعد مؤشرات مهمة لأداء الطلبة الأمريكيين من أصول هندية ومن آلاسكا في المناهج الجامعية المحددة التي أعطيت للطلاب في السنة الجامعية الأولى .

دراسة معهد التقييم الدينماركي (The Danish Evaluation Institute,2003) بعنوان : " **إجراءات الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأوروبية** " هدفت إلى تحديد الأساليب المشتركة المستخدمة لضمان الجودة في الدول الأوروبية في المؤسسات التعليمية . وقد تم تحديد نماذج التقييم المستخدمة في الدول الأوروبية المختلفة وتحليل أوجه الشبه والاختلاف الأساسية بينها .

خلصت الدراسة إلى أن أساليب تأكيد الجودة توسعت على مستويين منذ عام (1990) من حيث الإطار الذي تشمله وأنواع الأساليب المستخدمة في عملية التقييم ، وخاصة في مفاهيم الإعتماد والتصنيف . وأشارت النتائج كذلك إلى زيادة أهمية واستخدام النموذج الأوروبي لضمان الجودة بشكل ملموس خلال السنوات الماضية على تنفيذ الدراسة .

دراسة فاروق و زيا (Farooq &Zia , 2007) بعنوان " **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم**" تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأفكار الحديثة والمبادئ المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة ، وتطبيقاتها في المجال التربوي ، وكيف يمكن لها أن تسهم في تطوير التعليم مثلما أسهمت في تطوير مجال الأعمال. ومن نتائج الدراسة : أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم سيعطي نتائج أفضل في شتى مجالات وعمليات التعليم ، كاستخدامها كتقنية جيدة للإدارة ، وقد أثبتت هذه الإدارة نتائج ممتازة في المجالات الصناعية الأخرى ومؤسسات الأعمال، كما يمكن لإدارة الجودة الشاملة أن تساعد في تزويد المدرسة والكلية بخدمات أفضل لعملائها من الطلبة وغيرهم من الموظفين.

دراسة هارفي (Harvy, 2011) بعنوان " **طريقة إدارة الجودة الشاملة لضمان التعليم في الصفوف** " هدفت هذه الدراسة إلى عرض تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في كلية نيوجيرسي في الولايات المتحدة ، وإلى الإستفادة من تقنياتها للمساعدة في فهم أثر الأساليب المختلفة في تعلم الطالب . خلصت الدراسة إلى أن المعلم كان يعمل بأفضل ما لديه من طرق لإيصال أكبر قدر ممكن من المعرفة للطالب ، إضافة إلى ذلك فقد أدت هذه الإدارة إلى نقل بعض من تحمل المسؤولية إلى الطالب ، كما أسهم هذا البحث في ربط الأدب البيداغوجي بفلسفة إدارة الجودة الشاملة ، وفي ضمان تعلم الطلبة بالامتحانات من خلال حلقة داخلية من المبادئ والاتجاهات نحو العمل.

تعقيب على الدراسات

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح ما يلي:

إجماع معظم الدراسات السابقة على أهمية الإبقاء على استخدام معدل الثانوية العامة كمؤشر رئيسي في اتخاذ قرار قبول الطلبة ، وذلك لدقته في التنبؤ بالأداء الجامعي كما في دراسة الزهراني (2001)، والمخلافي(2001) .

بالمقابل تتفق الكثير من الدراسات على عدم صلاحية شهادة الثانوية كمعيار منفرد ووحيد للقبول ،لأن قيمته الإرتباطية مع محكات النجاح تجعله معياراً غير كاف للتنبؤ بالنجاح الجامعي كما في دراسة الخطاب(1989) . أما فيما يخص إدخال معايير جديدة للقبول ، فقد أوصت بعض الدراسات بضرورة إضافتها إلى جانب معدل الثانوية العامة كإختبار القبول الذي يكشف عن قدرات وميول واتجاهات الطلبة كما في دراسة الخلافي (2001) والبرامكي(1989) ، وتوصي بعض الدراسات كدراسة القبيسي(1998) بضرورة النظر بشكل جدي في معايير القبول المتبعة ، والعمل على التخطيط الجيد لها والتوجيه الدقيق للطلبة لمنع التذبذب في عدد الطلبة والتخصصات ، كما يجب المواءمة مع سوق العمل والأخذ بدرجات بعض مواد التخصصات المراد دراستها في الجامعة كما في دراسة العمري(1998) ، وأن يكون قبول الطالب على مرحلتين : أحدهما تتعلق بمعدله بالثانوية والثانية تتعلق بمعدله بالفصل الأول الجامعي تأكيداً لما في دراسة العسيري والعسيري(1996).

أما فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمعايير القبول ، فقد لوحظ أن الدراسات السابقة تركز على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة ، وضرورة تطبيقها في العملية التعليمية وذلك لدورها في تميز المؤسسات ، كما تكشف عن واقع ودرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، إضافة إلى بعض الدراسات التي تتقصى المعوقات التي تواجه تطبيق هذه الإدارة في التعليم كاتجاهات الموظفين نحو هذه الإدارة وقلة التدريب ، كما تكشف عن طبيعة ونوع المعايير المعتمدة لاختيار فقط عضو الهيئة التدريسية في ضوء هذه الإدارة.

كما تفيد الدراسات السابقة في : الاطلاع والتعرف إلى الجوانب المهمة في البحث العلمي كالمنهجية العلمية ، والأساليب العلمية والإحصائية المستخدمة في البحث والتحليل واستخلاص النتائج ، وفي التعرف إلى معايير مختلفة ومميزة عالمية لقبول الطالب الجامعي، وتتشابه تلك الدراسات في كثير من الجوانب مع الدراسة الحالية في ضرورة الإعتماد على معايير أخرى لقبول الطلبة بالجامعة بجانب معيار شهادة الثانوية العامة ، إلا أنها تختلف عنها في مجتمع الدراسة ومتغيراتها، وفي كونها تقدم معايير مقترحة ومتنوعة لقبول الطلبة تتعلق بأحد جزئيات إدارة الجودة الشاملة المرتبطة فقط باختيار وقبول طالب البكالوريوس في الجامعات الأردنية ، باعتباره من العناصر أو المدخلات الأساسية للعملية التعليمية ، حيث أن معظم الدراسات كانت تقدم معايير لقبول الطلبة اعتماداً على أنظمة عالمية مختلفة وليس بناءً على إدارة الجودة. ولم تتواجد دراسات تبحث في معايير قبول للطلبة اعتماداً على إدارة الجودة الشاملة ضمن حدود علم الباحثة ، باستثناء دراسة بدير(2004) التي كان من أحد نتائجها وجوب تطوير إدارة كليات التربية لتأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، وأن يقبل الطلبة في ضوء معايير للمستويات العقلية والمعرفية والمهارية العالية للحصول على مخرجات ذات جودة عالية .

الفصل الثالث

الطريقة (الإجراءات والمنهجية)

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة التي اتبعتها الباحثة ، والتي تمثلت بمراحل تطوير معايير لقبول طلبة البكالوريوس ، إذ تم اتباع المنهج التطويري لبناء المعايير ، كما تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وأداتها ، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها ، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة بما في ذلك مراحل بناء المعايير ، والطرق الإحصائية لتحليل البيانات .

مراحل تطوير وبناء المعايير

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية للمعايير: قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي العالمي والمحلي المتعلق بمفهوم المعايير المختلفة اللازمة المتبعة والخاصة بقبول طلبة البكالوريوس ، ثم جمعت المعلومات المتعلقة بالمعايير .

المرحلة الثانية : بعد المراجعة للأدب والدراسات السابقة تم تحديد الأسس والمتغيرات التي تبنى عليها المعايير ، ثم فرزها إلى فئات أو مجالات أربعة وهي : أنواع نماذج القبول ، نسب القبول وتكافؤ الفرص ، معايير القبول وسوق العمل ، معايير خاصة بالطالب .

المرحلة الثالثة : جمع المعلومات من الأدب النظري والفئة المستهدفة: تناولت هذه المرحلة وصفاً لمجتمع الدراسة الذي تم جمع المعلومات منه(عن واقع الظاهرة) ، وكيفية اختيار العينة والأدوات ، إذ قامت الباحثة بجمع المعلومات النظرية والإحصائية من الفئة المستهدفة ، كما تضمنت هذه المرحلة وصفاً لاجراءات تطبيقها وتصميمها ، والمعالجات الإحصائية المتبعة لتحليل البيانات واستخراج النتائج ، وفيما يلي توضيح لخطوات هذه المرحلة:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع : أعضاء هيئة التدريس ، عمداء الكليات ، ورؤساء الأقسام في الجامعة الأردنية والبالغ عددهم (1686) . والجدول رقم (1) يمثل توزع أفراد مجتمع الدراسة على متغيري المسمى الوظيفي والجنس.

جدول رقم (1) توزع أفراد مجتمع الدراسة على متغيري المسمى الوظيفي والجنس

المسمى الوظيفي	العمداء		رؤساء الأقسام		أعضاء التدريس		المجموع
المجموع	24		100		1562		1686
الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
العدد	20	4	85	15	1108	454	1686
الأعداد المقابلة من جدول العينة العشوائي	19	2	70	14	285	209	599

المصدر: الكتاب السنوي للجامعة الأردنية 2010/ 2011

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (392) فرداً ، موزعين كما يأتي: (21) عميداً ، و(84) رئيس قسم، و(494) عضو هيئة تدريس ، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق جدول استخراج العينات الإحصائية ملحق(1) ، والجدول(2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المسمى الوظيفي والجنس.

جدول (2) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المسمى الوظيفي والجنس

المسمى الوظيفي	العمداء		رؤساء الأقسام		أعضاء هيئة التدريس	
الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
الأعداد	19	2	70	14	285	209
المجموع	599					

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة ، تم تطوير أداة للدراسة _إستبانة_ وذلك بالاستفادة مما وجد في الدراسات السابقة وأنظمة القبول المختلفة ، ومن رأي المحكَّمين والخبراء ، حيث قدمت البيانات التي تم جمعها بواسطة الأداة معاييرَ اقترحتها الباحثة لقبول طلبة البكالوريوس فيمابعد ، كما تم

الحصول على إذن رسمي من رئاسة الجامعة الأردنية لتسهيل عمل الباحثة ، وذلك بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها . وقد اشتملت الأداة بصورتها النهائية على أربعة أجزاء:

الجزء الأول : يحتوي على البيانات الشخصية للمستجيب ومعلومات متعلقة بالمتغيرات الوسيطة (المسمى الوظيفي ، الجنس).

الجزء الثاني : يتضمن توضيحاً لبعض المفاهيم المتعلقة بفقرات الإستبانة .

الجزء الثالث : يهدف إلى الحصول على استجابة الفئة المستهدفة عن فقرات الإستبانة ، التي تم فرزها إلى أربعة مجالات هي : (أنواع نماذج القبول ، نسب القبول وتكافؤ الفرص ، معايير القبول وسوق العمل ، ومعايير خاصة بالطالب) .

الجزء الرابع : يشتمل على ثلاثة أسئلة متعلقة بواقع المعايير المتبعة حالياً ، ودرجة الحاجة إلى تغييرها ، إضافة إلى درجة ملاءمة هذه المعايير المقترحة ، وقد تم إرفاق نسخة عن المعايير المتبعة حالياً لتكون استجابة أفراد العينة مبنية عليها.

كما تم اعتماد المقياس الآتي لتحديد درجة أهمية الفقرات كما يأتي:

1. (4.1) فما فوق : درجة مرتفعة جدا
2. (3.1_4) : مرتفعة
3. (2.1_3) : متوسطة
4. (1.1_2) : قليلة
5. (1) فما دون : قليلة جداً

صدق الأداة

بعد أن تم تطوير البناء الأولي للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين للتحقق من صدق المحتوى ، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإستبانة(من حيث الصياغة ودرجة مناسبة مضامينها للمجال الذي تنتمي إليه كمعيار ، ثم تم تعديل بعض منها وحذف الآخر، كما تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون للتحقق من درجة ارتباط كل فقرة بمجالها وبالدرجة الكلية للمقياس ، إضافة إلى حساب معامل ارتباط بيرسون لكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس ، إذ تبين من خلال النتائج أن ارتباط جميع الفقرات كان ذا دلالة إحصائية مناسبة على مستويي المجال والدرجة الكلية ملحق (7) و(8).

ثبات الأداة :

بعد إجراء اختبار قبلي وبعدي ، تم استخراج معامل ثبات الأداة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل مجالات الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمجال متطلبات سياسات القبول (0.864) ، ولمجال أنواع نماذج القبول (0.762) ، وفي مجال نسب القبول وتكافؤ الفرص فكان (0.815)، أما مجال معايير القبول وسوق العمل فبلغ (0.982) وأخيراً قيمة الثبات لمجال المعايير الخاصة بالطالب (0.866). وتعتبر قيم معاملات الثبات السابقة قيماً عالية ، تفي بأغراض البحث العلمي والجدول (3) الآتي يبين معاملات الثبات للمعايير ومجالات الدراسة.

جدول (3) معاملات الثبات لمجالات مقياس معايير القبول

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	أنواع نماذج القبول	0.762
2	نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص	0.815
3	معايير القبول وسوق العمل	0.982
4	المعايير الخاصة بالطالب	0.866
درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حاليا لقبول طلبة البكالوريوس		0.85
درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حاليا		0.91
درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة		0.81
الكلي		0.857

متغيرات الدراسة : تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

1) المتغيرات المستقلة : متطلبات سياسات القبول ، أنواع نماذج القبول ، نسب القبول وتكافؤ الفرص ، معايير القبول وسوق العمل ، معايير خاصة بالطالب.

2) المتغيرات المستقلة الوسيطة : الجنس ، المسمى الوظيفي .

3) المتغير التابع : المتمثل بدرجة تقدير عينة الدراسة لأهمية المتغيرات المستقلة الخمسة السابقة (أهمية كبيرة جداً ، أهمية كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جداً).

المعالجة الإحصائية

بعد بناء الإستبانة وإتمام التحكيم لصلاحيتها والتأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة الدراسة، ثم استرجاع 392 استبانة فقط من عينة الدراسة المطلوبة (599)، ثم صنفت البيانات الناتجة من استجابات الأفراد، وفُرغت ثم تم تبويبها وترميزها ، لإدخالها على الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية(Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)). وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني.

2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثالث ، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار LSD للمقارنات البعدية لتحديد الدلالة الإحصائية ، إضافة لاستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (T-test) فيما يتعلق بمتغير الجنس.

3) وللإجابة عن السؤال الرابع ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار LSD للمقارنات البعدية .

4) أما فيما يتعلق بالسؤال الخامس ، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية ، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.

وللتحقق من ثبات الأداة فقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون .

المرحلة الرابعة ، بناء المعايير :

تمثل هذه المرحلة عملية تطوير المعايير والإجابة عن السؤال الرئيس في الدراسة ، والمتعلق باقتراح معايير لقبول طلبة البكالوريوس ، واستناداً إلى ما تم مراجعته من أدب سابق ونتائج أداة الدراسة ميدانياً ، حيث تم الدمج بين ما ركز عليه الجانب النظري للمعايير وما أفرزته نتائج الإستبانة عملياً. ، ثم تم اعتماد جميع الفقرات والمجالات التي كان معامل ارتباط بيرسون لها ذا دلالة إحصائية ومتوسطاتها الحسابية بين (2.1_5) ، كما تبين أن المعايير المقترحة تتراوح بين متوسطة ومرتفعة ومرتفعة جداً ، وجميعها كانت دالة إحصائياً .

المرحلة الخامسة: التحكيم لصدق المعايير

تم عرض المعايير على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتحقق من صدق محتواها ، وبيان درجة مناسبة مضامين الفقرات كمعايير وحذف أو تعديل أوإضافة أي فقرة ، وإمكانية تطبيقها ، وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين ، فقد اعتمدت الباحثة جميع فقرات الإستبانة ، مع إحداث تعديل طفيف كالدمج لبعض الفقرات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ، وقد تضمن هذا الفصل نتائج مختلفة ، سيتم فيما يلي عرضها وفقاً لأسئلتها :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما المعايير والسياسات الحالية لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الأدب التربوي المحلي المتعلق بواقع معايير القبول الحالية لعام 2013 (ملحق رقم6) ، وفيما يلي إجمال للسياسات والمعايير المعمول بها حالياً:

1) الحصول على معدل تنافسي في الثانوية العامة ضمن مجالات المعدلات المسموحة لكل تخصص ، مع الأخذ بعين الإعتبار ترتيبه نسبة لجميع الأعداد المتقدمة في التخصص .

2) اجتياز بعض المواد الإضافية والمهارات اللازمة في بعض الفروع كالفرع الصحي الشامل للقبول في بعض التخصصات.

3) تخصيص أعداد ونسب لقبول بعض الحالات والفئات الإجتماعية كالعشائر وأبناء الشهداء وأبناء العاملين في الجامعات .

4) اعتماد نسبة لقبول الطلبة غير الأردنيين الحاصلين على استثناء من شرط المعدل في البرامج الموازية.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما درجة أهمية المعايير المقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية ولفقرات مجالات الدراسة ، إذ يتضح من النتائج أن درجة أهمية معايير القبول كانت مرتفعة بقيمة متوسط حسابي 3.37 في العلامة الكلية ، كما ظهر ارتفاع درجة الأهمية لكل مجال من مجالات الدراسة ، إذ حصل مجال نسب القبول والكوتات على أعلى متوسط حسابي (3.89)، بينما كان مجال أنواع نماذج القبول هوالأقل قيمة في المتوسط الحسابي حيث بلغ (3.17) أما عن

الفقرة الأعلى في درجة الأهمية فهي رقم (17) ، في حين كانت الفقرة 20 أقل الفقرات أهمية كمعيار، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي(2.69). ويتضح من الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات للمجالات.

جدول(4) الترتيب التنازلي لدرجات أهمية المعايير المقترحة حسب مجالاتها.

الترتيب	الرقم	مجالات المعايير المقترحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
1	2	نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص	3.8850	.53232	مرتفعة
2	3	معايير القبول وسوق العمل	3.6100	.15188	مرتفعة
3	4	المعايير الخاصة بالطالب	3.2686	.52835	مرتفعة
4	1	أنواع نماذج القبول	3.1780	.63156	مرتفعة
الكلي			3.37	0.521	مرتفعة

ويظهر جدول(5) الآتي الترتيب التنازلي لدرجات أهمية فقرات(معايير) المقياس.

جدول(5) الترتيب التنازلي لدرجات أهمية المعايير المقترحة حسب فقراتها

ترتيب أهمية الفقرة	الفقرات (المعايير المقترحة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
1	معدل الثانوية مع معايير أخرى	4.39	.635	مرتفعة جدا
2	عدم اعتماد سياسة إعطاء نسب قبول معينة للفئات الأقل حظا (المناطق النائية أو أبناء العشائر أو أبناء العاملين في الجامعات أو القوات المسلحة).	4.19	.571	مرتفعة جدا
3	عدم اعتماد سياسة القبول الموازي.	4.18	.935	مرتفعة جدا
4	إعتماد نموذج القبول الموجه الذي يراعي احتياجات المجتمع	4.15	1.445	مرتفعة جدا
5	عدم اعتماد سياسة الإستثناءات من شرط المعدل	4.08	.754	مرتفعة جدا
6	المتطلبات الأخلاقية	3.84	.384	مرتفعة

ترتيب أهمية الفقرة	الفقرات (المعايير المقترحة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
7	وجود إحصائيات بالأعداد المطلوبة في سوق العمل	3.76	1.461	مرتفعة
8	المقابلة التي تكشف عن جوانب شخصية الطالب	3.74	.868	مرتفعة
9	إرتباط قبول الطالب بدرجة حاجة السوق لتخصصه	3.72	1.465	مرتفعة
10	إمتحان قبول مقنن متقن يكشف عن القدرات والاستعدادات	3.69	.887	مرتفعة
11	ألا يقل معدل الطالب في الثانوية عن الحد المسموح به	3.55	.851	مرتفعة
12	المتطلبات المهنية	3.54	.756	مرتفعة
13	وجود تشخيص من قبل الجامعات لمعرفة رغبات المجتمع	3.50	1.476	مرتفعة
14	إعتماد نموذج سياسة الباب المفتوح للقبول	3.49	1.142	مرتفعة
15	وجود إحصائيات سنوية بأعداد الخريجين وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في كل تخصص.	3.46	1.303	مرتفعة
16	إمتلاك معرفة بالحوسبة والمعلوماتية	3.21	.912	مرتفعة
17	إمتلاك المعلومات الكافية عن البيئة المحلية والعالمية	3.10	.648	مرتفعة
18	معرفته بمجال تخصصه أفضل من باقي المجالات	2.95	.774	متوسطة
19	الإلمام بالثقافة العامة	2.85	.697	متوسطة
20	إعتماد سياسة القبول المبكر في الجامعة *	2.78	1.095	متوسطة
21	إعتماد نموذج القبول ذو المرحلتين *	2.77	1.172	متوسطة
22	المتطلبات الصحية	2.74	.973	متوسطة
23	معدل الثانوية كشرط أساسي وليس وحيد للقبول والتنبؤ بالنجاح	2.74	.960	متوسطة

ترتيب أهمية الفقرة	الفقرات (المعايير المقترحة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	الجامعي			
24	المتطلبات الإجتماعية	2.73	.975	متوسطة
25	إعتماد سياسة القبول المتزامن بين المدرسة والجامعة*	2.70	.965	متوسطة
26	إمتلاك الطالب قدرة للتعبير باللغة العربية الفصيحة	2.69	.693	متوسطة

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير المقترحة تعزى إلى المسمى الوظيفي ، الجنس ؟

أ) للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بالمسمى الوظيفي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المسمى الوظيفي على مجالات الدراسة والعلامة الكلية ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أبعاد متغير المسمى الوظيفي على العلامة الكلية ومجالات الدراسة لمقياس درجة أهمية معايير القبول، كما هو واضح في جدول رقم(6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المعايير المقترحة حسب المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أنواع نماذج القبول	عضو هيئة تدريس	288	15.91	4.143
	رئيس قسم	85	15.98	4.265
	عميد كلية	19	15.16	5.113
	المجموع	392	15.89	4.211
نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص	عضو هيئة تدريس	288	15.67	1.568
	رئيس قسم	85	15.56	1.679
	عميد كلية	19	13.53	3.486
	المجموع	392	15.54	1.783
معايير القبول وسوق العمل	عضو هيئة تدريس	288	14.44	5.294
	رئيس قسم	85	14.45	5.467
	عميد كلية	19	14.16	6.669
	المجموع	392	14.43	5.389
المعايير الخاصة بالطالب	عضو هيئة تدريس	288	45.65	5.439
	رئيس قسم	85	45.92	5.278
	عميد كلية	19	46.79	3.867
	المجموع	392	45.76	5.335
الكلي	**عضو هيئة تدريس**	288	124.781	15.516
	رئيس قسم	85	124.823	15.336
	عميد كلية	19	121.157	16.296
	المجموع	392	124.614	15.494

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق، تم احتساب تحليل التباين الأحادي، الذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة 0.05 تُعزى إلى المسمى الوظيفي(على العلامة الكلية لمجالات الدراسة)، حيث بلغت قيمة الدلالة للدرجة الكلية = 0.609 ، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في مجال نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص ، إذ بلغت قيمة الدلالة (0.00) وهي أقل من قيمة (α=0.05) ، كما هو واضح في الجدول رقم (7).

جدول(7) تحليل التباين الأحادي للعلامة الكلية ولمجالات مقياس درجة أهمية المعايير المقترحة وفقاً للمسمى الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أنواع نماذج القبول	بين المجموعات	10.929	2	5.465	0.307	0.736
	داخل المجموعات	6924.132	389	17.800		
	المجموع	6935.061	391			
نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص	بين المجموعات	81.969	2	40.984	13.729	*0.000
	داخل المجموعات	1161.294	389	2.985		
	المجموع	1243.263	391			
معايير القبول وسوق العمل	بين المجموعات	1.465	2	0.733	0.025	0.975
	داخل المجموعات	11354.535	389	29.189		
	المجموع	11356.000	391			
المعايير الخاصة بالطالب	بين المجموعات	25.775	2	12.887	0.452	0.637
	داخل المجموعات	11101.161	389	28.538		
	المجموع	11126.936	391			
الكلي	بين المجموعات	238.736	2	119.368	0.496	0.609
	داخل المجموعات	93632.098	389	240.699		
	المجموع	93870.834	391			

ولمعرفة لصالح أي مسمى وظيفي تلك الدلالة الإحصائية ، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية حسب الجدول (8) الذي بين أن هناك فرقاً بين استجابة عميد الكلية وكل من رئيس القسم وعضو هيئة التدريس ، إذ كان الفرق لصالح الأخيرين.

جدول (8) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمجال نسب القبول (الكوتات) لفحص دلالة الفروق حسب المسمى الوظيفي

	المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	رئيس قسم	عميد كلية
مجال نسب القبول (الكوتات)	عضو هيئة تدريس		0.11	* 2.14
	رئيس قسم			* 2.03
	عميد كلية			

ب) للإجابة عما يتعلق بمتغير الجنس لهذا السؤال " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير المقترحة تعزى إلى الجنس؟**" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث، فقد استخدم اختبار ت (T-test) للعينات المستقلة للعلامة الكلية ولأبعاد المقياس ، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الإستبانة ككل عند مستوى الدلالة 0.05 تُعزى إلى الجنس. كما هو واضح في الجدول (9).

جدول (9) إختبار "ت" لبيان أهمية مجالات معايير القبول حسب متغير الجنس

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
أنواع نماذج القبول	ذكر	285	15.93	4.276	390	0.349	0.727
	أنثى	107	15.77	4.051			
نسب القبول(الكوتات) وتكافؤ الفرص	ذكر	285	15.49	1.868	390	-1.008	0.314
	أنثى	107	15.69	1.532			
معايير القبول وسوق العمل	ذكر	285	14.41	5.421	390	-0.087	0.931
	أنثى	107	14.47	5.329			
المعايير الخاصة بالطالب	ذكر	285	45.91	5.354	390	0.863	0.389
	أنثى	107	45.38	5.289			
الكلي	ذكر	285	124.72	15.589	390	0.232	0.816
	أنثى	107	124.31	15.306			

رابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من : درجات الرضا عن المعايير الحالية ، درجات الحاجة إلى تغيير المعايير الحالية ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة تعزى إلى : المسمى الوظيفي ؟

للإجابة عن السؤال تم أولاً : إحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بشكل عام للفقرات الخاصة بهذا السؤال ، حيث أظهرت النتائج أن عينة الدراسة غير راضية عن المعايير المعتمدة حالياً لقبول طلبة البكالوريوس ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.34) وهي درجة متوسطة الأهمية ، كما كانت هناك حاجة كبيرة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حالياً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات العينة عن الفقرة الخاصة بذلك (4.06) وهي درجة ومرتفعة جداً. أما عن درجة

ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة ، فقد اتجه المعظم إلى قبول تلك المعايير ، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.61 وهي درجة مرتفعة. كما في الجدول (10) .

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا عن المعايير الحالية ، درجة الحاجة لتغييرها ودرجة ملاءمة المعايير المقترحة.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حاليا لقبول طلبة البكالوريوس	2.34	0.635
درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حاليا	4.06	0.543
درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة	3.61	0.488

ولمعرفة أثر متغير المسمى الوظيفي في درجات الرضا ، والحاجة للتغيير ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة ، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مستويات المسمى الوظيفي ، حيث تشير النتائج في جدول (11) إلى وجود فروق ظاهرية بين هذه المستويات .

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا عن المعايير الحالية، درجة الحاجة لتغيير المعايير الحالية ودرجة ملاءمة المعايير المقترحة، تبعاً للمسمى الوظيفي.

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حاليا لقبول طلبة البكالوريوس	عضو هيئة تدريس	288	2.33	.624
	رئيس قسم	85	2.29	.594
	عميد كلية	19	2.68	.885
	المجموع	392	2.34	.635
درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حاليا	عضو هيئة تدريس	288	4.09	.497
	رئيس قسم	85	4.11	.489
	عميد كلية	19	3.53	1.020
	المجموع	392	4.06	.543
درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة	عضو هيئة تدريس	288	3.60	.490
	رئيس قسم	85	3.64	.484
	عميد كلية	19	3.58	.507
	المجموع	392	3.61	.488

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق ، تم حساب تحليل التباين الأحادي ، الذي أشار إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حالياً ، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.047) حسب الجدول(12)، كما ظهرت فروق دالة في درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حالياً ، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية(0.00) وهي أقل من (α=0.05).

جدول(12) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة الرضا عن المعايير الحالية ، درجة الحاجة لتغييرها ودرجة ملاءمة المعايير المقترحة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي .

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حاليا لقبول طلبة البكالوريوس	بين المجموعات	2.459	2	1.230	3.078	*0.047
	داخل المجموعات	155.416	389	0.400		
	المجموع	157.875	391			
درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حاليا	بين المجموعات	5.792	2	2.896	10.277	*0.000
	داخل المجموعات	109.614	389	0.282		
	المجموع	115.406	391			
درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة	بين المجموعات	.082	2	0.041	0.172	0.842
	داخل المجموعات	93.201	389	0.240		
	المجموع	93.283	391			

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق ومعرفة لصالح أي مستويات المسمى الوظيفي ، تم استخدام اختبار (LSD) للإختبارات البعدية لدرجات الرضا عن المعايير الحالية ، حيث أظهر هذا الاختبار أن هناك فرقاً دالاً بين إجابات عميد الكلية وكل من رئيس القسم وعضو هيئة التدريس ، وقد كان الفرق لصالح عميد الكلية . جدول(13). كما أظهر اختبار (LSD) لدرجات الحاجة لتغيير المعايير الحالية أيضاً أن هناك فرقاً دالاً بين عميد الكلية وكل من رئيس القسم وعضو هيئة التدريس ولصالح الأخيرين ، كما يتضح من الجدول (14).

جدول(13) نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية لدرجات الرضا ، حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	رئيس قسم	عميد كلية
عضو هيئة تدريس			
رئيس قسم	-0.04		
عميد كلية	*0.35	*0.39	

جدول(14) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدرجات الحاجة للتغيير، حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	رئيس قسم	عميد كلية
عضو هيئة تدريس		-0.02	*0.56
رئيس قسم			*0.58
عميد كلية			

خامساً : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من: درجات الرضا عن المعايير الحالية ، درجات الحاجة إلى تغييرها ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة ، تعزى إلى الجنس ؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة ، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إجابات عينة الدراسة تعزى إلى الجنس.كما يوضح الجدول (15).

جدول(15) نتائج اختبار "ت" لدرجة الرضا عن المعايير الحالية ، درجة الحاجة لتغييرها ودرجة ملاءمة المعايير المقترحة ، حسب متغير الجنس

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حاليا لقبول طلبة البكالوريوس	ذكر	285	2.34	0.639	390	0.054	0.957
	أنثى	107	2.34	0.629			
درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حاليا	ذكر	285	4.06	0.560	390	-0.454	0.650
	أنثى	107	4.08	0.498			
درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول	ذكر	285	3.61	0.488	390	0.055	0.956
	أنثى	107	3.61	0.491			

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تهتم هذه الدراسة بتطوير معايير لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ، ضمن أربعة مجالات ، وقوفاً على أثر متغيري الجنس والمسمى الوظيفي في إظهار أهمية تلك المعايير. سيتضمن هذا الفصل تفسيراً ومناقشة لنتائج الدراسة ، وفي ضوء تلك النتائج سيتم تقديم التوصيات اللازمة . وفيما يأتي توضيح لمناقشة النتائج.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما المعايير والسياسات الحالية لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

يتضح من خلال عرض معايير القبول المعمول بها حالياً في ملحق رقم (6) أنها تركز على نقاط محددة كمعدل الثانوية العامة بشكل أساسي ، وتهمل الكثير من المعايير العالمية كامتحان القبول المتضمن لمستوى القدرات والرغبات لكافة التخصصات ، كما أن المعايير الحالية تخصص بعض النسب لقبول بعض الفئات الإجتماعية بشكل يثير الملاحظة ، فمجموع النسب المخصص لبعض الفئات الإجتماعية وللبرنامج الموازي وغيره ، هو مجموع ملفت للنظر لقيمته العددية الكبيرة ، إذ إن ذلك المجموع يحرم الكثير ممن لهم الحق ببعض التخصصات ، مما يترتب عليه الكثير من المشاكل الاجتماعية كالعنف الجامعي وتراجع مستوى نوعية الخريجين وبطالتهم لعدم كفاءتهم لسوق العمل.

وتعزو الباحثة تلك المعايير واستمرار تطبيقها لسنوات طويلة إلى عوامل كثيرة شائكة وراسخة منها :

صعوبة تطبيق بعض الأسس الجديدة والمعمول بها عالمياً و صعوبة إلغاء بعض الأسس المؤثرة سلبياً في نوعية التعليم ، فذلك التغيير يحتاج إلى جهود جبارة لوضع استراتيجيات وخطط جديدة دقيقة محكمة ووقت طويل ، إضافة للتكلفة التي يُحتج بها على رأس كل أمر وتغيير. وقد تواجَه تلك التغييرات الجديدة بالرفض وتُجهض تلك الجهود والأفكار في مهدها ، لوجود قوى ضاغطة سياسية لها سلطات ومصالح قوية في استمرار تلك السياسات الحالية .

وقد يكون لعدم كفاية وإدراك واضعي هذه السياسات دور في ترسيخ استمرارها، كما قد تؤثر قلة الدراسات والأبحاث التي تبحث في الأسس العلمية لوضع تلك المعايير ، ومن ثم اختبارها بشكل مقنع يدعو إلى تغيير الواقع .

كما ترى الباحثة أن تخصيص بعض النسب لقبول بعض الطلبة ، إضافة لوجود سياسات القبول الموازي هو من قبيل تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ، لكن المشكلة تكمن في سوء استخدام هذه الطرق ، فقد نجحت الكثير من الدول العالمية في ذلك لتطبيقها الصحيح والكامل ، وذلك من خلال تهيئة وتدريب طلبة المناطق الأقل حظاً لديهم على مهارات خلال السنة الأولى بعد قبولهم بالنسب المخصصة لقبولهم ، وذلك قبل انخراطهم مع أقرانهم في مواد التخصص الجامعي ، وبذلك فهم لا يظلمون البتة بهذا القبول، بعكس ما لدينا من سوء استخدام لهذا المبدأ النبيل الذي يدعو للعدالة ، فبدلاً من تحقيق تكافؤ وعدالة لهذا الطالب لدينا، فإنه يشعر بالظلم بهذا القبول نسبة لأقرانه المتفوقين أكاديمياً عليه ، مما قد يؤثر سلباً على نفسية الطالب ، ومن ثم قد ينسحب ذلك الأثر على أدائه الوظيفي كمخرجات نوعية متدنية، وقد يسبب قبوله بهذا الشكل عدم الرضا والإحباط لدى أقرانه ممن يتفوقون عليه كثيراً ، لفقدانهم ذلك التخصص المفضل لديهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما درجة أهمية المعايير المقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة ؟

يتضح من نتائج هذا السؤال أن درجة أهمية معايير القبول المقترحة كانت مرتفعة بقيمة متوسط حسابي 3.37 في العلامة الكلية للمقياس ، كما كانت مرتفعة أيضاً في كل مجال من مجالات الدراسة ، فقد حصل مجال نسب القبول والكوتات على أعلى متوسط حسابي بقيمة (3.89) ، بينما كان مجال أنواع نماذج القبول هوالأقل قيمة في المتوسط الحسابي إذ بلغ (3.17)

ويمكن تفسير تلك النتائج فيما يتعلق بدرجة الأهمية المرتفعة لجميع مجالات الدراسة إلى واقعية وحقيقة أهمية تلك المعايير في إصدار الأحكام والقرارات الحكيمة لاختيار نوعية طلبة الجامعات ، إذ يعتبر هؤلاء الطلبة هم سر رقي المجتمعات ، إذا أحسن اختيارهم ضمن شروط ومعايير دقيقة ، كما أن تلك المعايير هي ضمان لدوام الإستقرار النفسي والرضى لدى الطالب الجامعي وحافز نحو التقدم والإبداع وتحقيق الذات ، لما تحمل في طياتها من عدالة وإنصاف وصدق وثبات ، وتتفق نتيجة هذا السؤال لدرجة الأهمية المرتفعة على العلامة الكلية مع معظم الدراسات السابقة والتي أوصت بضرورة اعتماد مثل هذه المعايير لأهميتها العملية في الجامعات

العالمية. وفيما يأتي توضيح لتوافق أو اختلاف الدراسات السابقة مع المجالات والفقرات التي حصلت على أعلى وأدنى درجة أهمية .

مناقشة النتائج لأعلى مجال وأقل مجال في درجة الأهمية :

أولاً : مناقشة نتائج مجال" نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص" الأعلى درجة في الأهمية

حصل هذا المجال على أعلى درجة أهمية (3.88). كما حصلت الفقرات التالية على درجة أهمية مرتفعة جداً : وهي الفقرات المتعلقة بعدم اعتماد سياسة إعطاء نسب قبول معينة للفئات الأقل حظاً (المناطق النائية أو أبناء العشائر أو أبناء العاملين) وعدم اعتماد سياستي القبول الموازي والإستثناء من شرط المعدل .

ويمكن تفسير سبب تلك النتائج بأن هذه السياسات الحالية المعتمدة لقبول فئات معينة من الطلبة قد تؤثر سلباً وبشكل كبير في نوعية مخرجات التعليم ، كما أنها تسبب توتر في علاقات الطلبة نتيجة التمييز في قبول هؤلاء الطلبة ، وقد ينتج عن ذلك بعض العنف الجامعي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة طناش(1996) التي تدعو إلى مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص وطلبة المناطق الجغرافية ذات الظروف الصعبة ، حيث تنادي بوجوب إعطاء نسب قبول معينة لهذه الفئات.

ثانياً : مناقشة نتائج مجال" أنواع نماذج القبول" الذي يعد الأقل درجةً في الأهمية

حصل هذا المجال على أقل درجة في الأهمية على مستوى المقياس ، كما حصلت الفقرات المرتبطة بأنظمة القبول (المبكر والمتزامن وذو المرحلتين) على درجات أهمية متوسطة بعكس ما توقعت الباحثة ، وبعكس ما لاقته من نجاح التطبيق العالمي ، إلا أن الباحثة تعتقد أن سبب عدم إحراز هذه الأنظمة على أهمية كبيرة قد يرجع إلى صعوبة تطبيق تلك الأنظمة ولاحتياجها إلى آليات تخطيط دقيقة محكمة متوازنة تضمن نجاحها ، كما وأن الشعوب العربية دائماً ترفض التغيير، فهي لم تعتد مثل تلك الأنظمة ، لذا قد تلاقي النفور والرفض لما سيترتب عليها من المعارضات والمشاكل الناتجة عن احتمال ظهور المحسوبيات وعدم الشفافية في اختيار وقبول الطلبة .

وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة العسيري والعسيري(1996) التي توصي بتبني نموذج قبول يتم تنفيذه على مرحلتين بحيث يتم قبول الطلاب في المرحلة الأولى بناءً على نتائج

المرحلة الثانوية ، وبعد أن يستمر الطالب في الدراسة فصلاً أو فصلين يمكن الإعتماد على معدل الفصلين لتحديد الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية التي تمكنهم من الوفاء بمتطلبات التخرج .

مناقشة النتائج لأعلى فقرة وأقل فقرة في درجة الأهمية :

حصلت فقرة "معدل الثانوية مع معايير أخرى" على أعلى درجة أهمية بين فقرات المقياس، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أهمية معيار الثانوية مع المعايير الأخرى كالمقابلة واختبار القبول المقنن الذي يكشف عن قدرات وميول الطالب الحقيقية. وبتفاعل تلك المعايير والعوامل الإضافية يتم الإختيار الصحيح للطالب الذي يتم من خلاله تحقيق التنمية الشاملة ورقي البلاد.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (1996) التي ترى أن الثانوية العامة معيار فعال يجب الإبقاء عليه ، كما وترتبط مع دراستي العمري(1998) والمخلافي(2001) التي أوصت بإدخال معايير جديدة بجانب معدل الثانوية العامة .

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار (2001) التي توصلت إلى أن اختبار القبول ومجموع الدرجات في شهادة الثانوية العامة تعد أهم المتغيرات التي تتنبأ بنجاح الطالب في الجامعة بصفة عامة.

وبهذا يكون معدل الثانوية العامة هو شرط أساسي إضافة لمعايير أخرى ، وليس وحيداً للقبول والتنبؤ بالنجاح الجامعي، و تعزو الباحثة قصور معدل الثانوية وحده عن التنبؤ بالنجاح الجامعي ، إلى عدم قياسه للمهارات الأخرى لدى الطالب ، فهو لا يختبر القدرة الذهنية على التفكير الإبداعي والتحليل، بل يكتفي باختبار قدرته على الحفظ ، وبالتالي لا يمكن أن يعد معياراً كافياً للمفاضلة والقبول في طيف واسع من الإختصاصات الجامعية ، وقد لا ينجح في تحديد مستقبل الطالب المهني والوظيفي ، وذلك لأن معدل الثانوية يشير فقط إلى جهد الطالب في سنة واحدة ويهمل جهوده للسنوات الماضية ، علماً بأن جميع مراحل التعليم السابقة تعتبر ضمن جهد الطالب ، ولذلك فليس من العدل الإعتماد على نسبة الثانوية فقط ، كما أن الضغط النفسي الذي يتعرض له الطالب في المرحلة الثانوية وتوجهه الحتمي نحو آليات النجاح التي تتمثل في الحفظ والتلقين، كل ذلك يؤثر في البعد المعرفي والثقافي للطلبة ، مما ينعكس على تقييمه الحقيقي وتصنيفه عند القبول ، وبالتالي سيؤثر ذلك على مجتمعه فهو بالمحصلة جزء من المجتمع ويسعى لخدمة ذاته ومجتمعه .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني(2001) التي توصلت إلى عدم صلاحية معدل الثانوية كمعيار وحيد، لأن ارتباطه مع محكات النجاح أقل من 60% .

أما عن أقل فقرة في درجة الأهمية على مستوى المقياس فهي فقرة " امتلاك الطالب قدرة للتعبير باللغة العربية الفصيحة" ، وتعزو الباحثة ذلك إلى اعتقادها بأن هذا الشرط مهم لبعض التخصصات وليس لجميعها ، فيمكن الإبداع ببعض التخصصات العلمية دون امتلاك مهارة في اللغة العربية . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السلخي(2012) التي أظهرت درجة أهمية ضعيفة لهذه الفقرة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير المقترحة تعزى إلى المسمى الوظيفي ، الجنس ؟

أ) **فيما يتعلق بالمسمى الوظيفي** : أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على العلامة الكلية لمجالات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) تُعزى إلى المسمى الوظيفي ، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في مجال نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص ، وقد كانت الفروق لصالح كل من رئيس القسم وعضو التدريس مقارنة مع عميد الكلية، بمعنى أن رؤساء الأقسام وأعضاء التدريس يعطون أهمية كبيرة لمجال نسب القبول (الكوتات) الذي يتعلق بإلغاء سياسات (الكوتات والاستثناءات والموازي) ويؤيدون ذلك الإلغاء ، بعكس العمداء.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتعلقة بعدم وجود فروق دالة بين استجابات العينة على العلامة الكلية إلى أن اختلاف مستوى المسمى الوظيفي ، لايعني بالضرورة اختلافاً كبيراً في درجة أهمية المعايير من وجهة نظر المستجيبين ، فجميع أفراد العينة وإن اختلفت مسمياتهم الوظيفية يعطون درجة أهمية متشابهة لإحاطة ووعي الجميع بأهمية مثل هذه القضايا والمعايير .

أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة في مجال الكوتات ، فقد جاءت تلك النتيجة بعكس ما توقعت الباحثة ، وقد يعود السبب إلى عدة عوامل منها : أن درجة اهتمام وتدقيق كل من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بهذه الفقرات أكبر مما هي لدى العمداء المنشغلين بمهام أكبر ، كما وأن إدراك أعضاء هيئة التدريس للأثر السلبي لتلك السياسات على نوعية مخرجات التعليم هو إدراك كبير، فعضو هيئة التدريس هو الأقرب للطالب وتمييز نوعية مستواه ، وكذلك الأمر بالنسبة لرئيس القسم الذي يعطي مواد للطلبة ويستطيع تلمس وتمييز النتاجات في ضوء هذه المدخلات ،

كما قد يكون عضو هيئة التدريس أقل قناعة وإدراكاً _ من العميد_ لمترتبات مفهوم تكافؤ الفرص المثالي ، إضافة لميل عضو هيئة التدريس إلى أن تحتوي شعبته على عدد نموذجي ومتميز من الطلبة ، بحيث لا ترهقه كثرة الأعداد والنوعيات الطلابية الناتجة عن تلك السياسات في القبول ، فنظام القبول الموازي مثلاً يسمح لقبول أعداد إضافية للشعب التي يدرسها المدرس مما يشكل عبءً أكبر عليه ، حيث يحتاج المدرس لوقت وجهد أكبر لإيصال المعلومة لذوي المستويات الأقل من الطلبة ، كما يحتاج وقتاً وجهداً في التصحيح ، وكذلك في كل الأمور المترتب عليها زيادة الأعداد.

بالمقابل فإن العميد كونه إداري فهو أكثر انصياعاً تجاه السلطة ، فكل أموره تقترب من الحذر والحرص على تطبيق القوانين، إضافة لاحتمال كونه أكثر قناعة وإدراكاً لأهمية تطبيق مفهوم تكافؤ الفرص . كما قد يكون أقل التصاقاً بالطلبة ، فهو مهتم بشكل أكبر بالأمور الإدارية ، وقلما يعطي مواد تدريسية للطلبة ، وبهذا فهو بعيد عن نوعية مخرجات التعليم الناتجة عن مثل تلك السياسات المؤثرة في نوعية التعليم ، كما قد يتركز اهتمامه بشكل أكبر نحو جذب أعداد من الطلبة بأي الطرق سواءً بسياسات الموازي أم الإستثناءات أم غيرها ، وذلك لتحسين الجانب المادي الخاص بالجامعة ، وبهذا يتركز اهتمامه على الكم متغافلا نوعية الطلبة اللازمة لخدمة البلاد.

وترى الباحثة أن سياسات القبول الموازي والفئات الأقل حظاً تتوافق تماماً مع مبدأ تكافؤ الفرص، ويفترض ألا يعترض عليها أحد ولكن إذا تم استخدامها بالشكل الصحيح والكامل، فدول عالمية وغربية كثيرة قد نجحت في تطبيقها الكامل وحسن استخدامها لهذا المبدأ ، وتحقيق الهدف المرجو منه ، حيث يتم تهيئة وتدريب طلبة المناطق الأقل حظاً لديهم على مهارات خلال السنة الأولى قبل انخراطهم مع أقرانهم في مواد التخصص ، وبذلك فهم لا يظلمون البتة بهذا القبول، بعكس ما لدينا من سوء استخدام لهذا المبدأ النبيل الذي يدعو للعدالة ، فبدلاً من تحقيق تكافؤ وعدالة لهذا الطالب ، فإنه يشعر بالظلم بهذا القبول نسبة لأقرانه المتفوقين أكاديمياً عليه ، مما قد يؤثر سلباً على نفسية الطالب ، ومن ثم قد ينسحب ذلك الأثرعلى أدائه الوظيفي كمخرجات نوعية أقل مما هو مطلوب ، فنوعية المدخلات غالباً ما تحدد نوعية المخرجات ، أما عن الجانب الآخر للمعادلة أو الوجه الآخر لتطبيق هذا المبدأ ، وهوما قد ينشأ من مشاحنات ومشاكل طلابية وإحباطات لدى الطلبة المتميزين الذين يرون التخصصات التي طالما تمنوها قد ذهبت لغيرهم ممن يقلون عنهم بالمستوى الأكاديمي . وبهذا تكون هذه السياسات قد أساءت للطالب والمجتمع ما لم يتم تهيئة ذلك الطالب لمدة فصل على الأقل بتدريبه على مهارات ومواد أساسية لتخصصه الجامعي بعد الثانوية العامة.

ولم تجد الباحثة ضمن حدود علمها أي دراسة سابقة تبحث في أثر المسمى الوظيفي في تقدير أهمية مثل تلك المعايير المقترحة .

ب) فيما يتعلق بمتغير الجنس الخاص بالسؤال الثالث : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير المقترحة تعزى إلى الجنس ؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الإستبانة ككل عند مستوى الدلالة 0.05 تُعزى إلى الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أصحاب المسميات الوظيفية الثلاثة مع اختلاف جنسهم ، فإن ذلك لا يعني بالضرورة اختلافاً في درجة أهمية المعايير لديهم ، سيما وأن دور المرأة في السنوات الأخيرة برز بشكل واضح وفي كل المجالات الأكاديمية والإدارية ، كما تميزت باهتمامها الكبير واطلاعها على كل متغيرات الحياة من حولها.

لم تجد الباحثة ضمن حدود علمها أي دراسة تقف على متغير الجنس وتدرس أثره في درجات أهمية معايير القبول، لذا فلم تتوافق هذه النتيجة أو تختلف مع أي دراسة سابقة ، وهي بذلك مهمة جدا كنتيجة تظهر الرأي الإيجابي لجميع أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن متغير الجنس .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من: درجات الرضا عن المعايير الحالية ، درجات الحاجة إلى تغيير المعايير الحالية ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة تعزى إلى : المسمى الوظيفي ؟

أظهرت النتائج أن درجة الرضا عن المعايير الحالية كانت متدنية بشكل عام ، مع وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح عميد الكلية ، مقارنة مع عضو هيئة التدريس ورئيس القسم ، كما أجمع أغلبهم أن هناك حاجة كبيرة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حالياً ، مع وجود فرق دال إحصائياً ولصالح عضو هيئة التدريس ورئيس القسم مقارنة مع العميد ، أما عن درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة ، فقد اتجه المعظم إلى قبول تلك المعايير بغض النظر عن مستويات المسمى الوظيفي.

وتعزو الباحثة النتيجة المتعلقة بالرضا المتدني العام للمستجيبين ، إلى أن المعايير المعمول بها حالياً لا تتوافق مع معطيات العصر الحالي ومتغيراته ، سيما وأن هناك الكثير من الدول

والجامعات العربية والعالمية قد عملت على تغيير سياسات قبولها ومعاييرها ، في ظل أهمية هذه المعايير العالمية العادلة ودورها البارز في اختيار الطلبة المميزين والمخولين برقي البلاد ورفعتها، كما أن المعايير الحالية قد نتج عنها الكثير من المشكلات كالبطالة والعنف الجامعي وغيره من المشكلات الإجتماعية ، إضافة إلى أن المستجيب مهما كان مسماه الوظيفي فهو على درجة وعي وإدراك لواقع تلك المعايير ، وبهذا كانت درجة الرضا عند معظم المستجيبين متدنية.

بالمقابل يمكن تفسير درجة الرضا العالية عن المعايير الحالية لدى العمداء ، لأن هذا الوضع الحالي يحقق لهم ضمانات لوجود أكبر عدد ممكن من الطلبة المقبولين مما يزيد من ميزانية الجامعة ، وقد يكون ذلك بسبب رفض العمداء للتغيير كونهم إداريون وأصحاب قرار ، فهذا التغيير مترتب عليه صرف وقت وجهود كبيرة لإعداد خطط واستراتيجيات جديدة وتشكيلات جديدة ومتابعات وتغيير أعضاء هيئة تدريس وموظفين لتحقيق ذلك التغيير ، كما أن هذه المعايير الجديدة غير مأمونة النتائج بنظرهم عند تطبيقها ، لذا فهم يخافون من كل ما هو جديد ، ويظهرون الرضا بكل ما هو قديم وجاهز دام الاعتياد على كل زاوية من مترتباته ، ويدافعون عنه.

وتتفق نتيجة هذا السؤال جزئياً مع دراسة العسيري والعسيري(1996) التي تظهر أن قيم معامل الصدق التنبؤي التمييزي لمعايير القبول الحالية كانت غالباً ما تميل إلى التدني وبشكل لا يمكن معه الخروج بنتائج إيجابية ، بإستثناء ما يتعلق بمعايير نقاط الثانوية التي تمتلك صدق وثبات عاليين تظهر المستوى الحقيقي للطالب.

كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة بوقحوص(2004) ودراسة الفقيه (2008) التي أظهرت أن معايير القبول الحالية في الدول العربية تميل إلى العمومية والشكلية أكثر منها إلى التدقيق عند اختيار الطلبة بما يضمن جودة المدخلات ، وهي بذلك تختلف كثيراً عن شروط القبول في الدول الأجنبية كأمريكا ، حيث أن هناك تدقيق كبير في الاختيار للمرشحين ، وذلك بالتركيز على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ومتطلبات سوق العمل وكذلك سماتهم الشخصية.

ويؤكد الفريجات_ إستناداً إلى الكثير من الدراسات_ على أن أنظمة القبول في الجامعات العربية غير عادلة نتيجة الفساد الإداري والمالي وقوائم القبول الإستثنائي ، وأن الاختلال في عملية القبول ينعكس سلبا على أداء الطلبة ونوعية التعليم(الفريجات،2009).

وترتبط نتيجة الرضا عن المعايير الحالية منطقياً بنتيجة الحاجة إلى تغيير واقع المعايير الحالية وتتكامل معها ، فعدم الرضا عن المعايير الحالية يعكس الحاجة الماسة إلى تغيير الواقع ، وهو ما عبرت عنه هذه النتيجة ، وذلك للأسباب ذاتها المتعلقة بنتيجة الرضا عن المعايير الحالية ، إضافة للرغبة القوية لدى المستجيبين _ بغض النظر عن مسمياتهم الوظيفية _ في إحداث التغيير النوعي الذي يجابه بمقاومة كبيرة تعيق التقدم. كما يمكن تفسير الدرجة العالية نحو الحاجة لتغيير المعايير الحالية لدى عضو هيئة التدريس ورئيس القسم أكثر منه لدى العميد إلى الظروف التي أحاطت بالمستجيب عند الإستجابة ، إضافة إلى أن هذه النتيجة هي تلقائية ومترتبة على إجابتهم عن سؤال الرضا ، فعندما أظهر أعضاء التدريس ورؤساء الأقسام درجة عالية من عدم الرضا عن المعايير الحالية ، فهم بذلك يميلون لتغييرها بقوة بعكس العمداء .

وقد تعزى تلك النتيجة أيضاً إلى عدة عوامل منها: أن عضو هيئة التدريس أقل إدراكاً_ من العميد_ لمترتبات مفهوم تكافؤ الفرص ، إضافة لميله إلى أن تحتوي شعبته من الطلبة على عدد نموذجي ومتميز من الطلبة بحيث لا ترهقه كثرة الأعداد وتدني النوعيات من الطلبة الناتجة عن تلك السياسات في القبول ، فنظام القبول الموازي مثلاً أو غيره من السياسات تسمح لقبول أعداد إضافية للشعب التي يدرسها المدرس مما يشكل عبءً أكبر عليه ، حيث يحتاج المدرس لوقت وجهد أكبر لإيصال المعلومة لذوي المستويات الأقل من الطلبة ، كما يحتاج إلى وقت وجهد في التصحيح وفي كل الأمور المترتب عليها زيادة الأعداد ، إضافة إلى قناعة المدرس بتدني نوعية هذه المخرجات الناتجة عن تلك القبولات ، فنوعية المدخلات غالبا ما تحدد نوعية المخرجات .

بالمقابل فإن العميد كونه إداري فهو أكثر انصياعاً تجاه السلطة ، فكل أموره تقترب من الحذر والحرص على تطبيق القوانين التي لها استراتيجيات ثابتة ومعلومة النتائج ومخطط لها منذ زمن .

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة هارمان (Harman, 199) التي كشفت عن الحاجة التي قد أصبحت ضرورية وماسة للقيام بدراسات جادة وميدانية لتقدم أسس ومعايير اختيار الطلبة وقبولهم في الدراسة الجامعية حسب حاجة مجتمعات هذه البلدان، كما أشارت إلى العوامل المتعددة الضاغطة على صانعي القرار في هذا المجال، وبينت أن الهدر وعدم الكفاءة الملاحظ في نظام التعليم العالي في هذه المنطقة، يعود إلى السياسات العامة للإلتحاق التي يتبناها صانع القرار امتثالاً للضغوط السياسية والاجتماعية المحيطة به، وإلى عدم المواءمة بين شعار ديمقراطية التعليم وضرورة الإنتقاء عند اختيار الطلبة .

أما عن النتيجة المتعلقة بالدرجة المرتفعة لملاءمة وقبول المعايير المقترحة بغض النظر عن المسمى الوظيفي ، فهي نتيجة تراكمية منطقية تقريباً لجميع الأسئلة السابقة ، سيما ما يتعلق بنتائج السؤال الثاني التي تعكس درجة الأهمية المرتفعة لجميع مجالات المعايير المقترحة.

وترى الباحثة أن توفر عناصر معينة لهذه السياسات والمعايير في قبول الطلبة كالإنصاف والعدالة والصدق والثبات والمواءمة مع حاجات سوق العمل ، والاهتمام بالطلبة الموهوبين وتوفير الخدمات اللازمة لذوي المناطق النائية التي تساويهم مع أبناء المدن ، كلها من دواعي رفع درجة قبول المستجيبين لهذه المعايير المقترحة بغض النظر عن المسمى الوظيفي الذي لا يعكس أي اختلاف لاستجاباتهم فمؤهلاتهم الأساسية من العلم والوعي متساوية .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من: درجات الرضا عن المعايير الحالية ، درجات الحاجة إلى تغييرها ، ودرجات ملاءمة المعايير المقترحة تعزى إلى : الجنس ؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إجابات عينة الدراسة تعزى إلى الجنس. ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم تأثير اختلاف استجابة متغير الجنس عن درجات الرضا أو الحاجة للتغيير أو درجات الملاءمة ، وذلك لما طرأ من تغيير كبير على المساواة بين الرجل والمرأة وإلى دور المرأة في المجتمع والتعليم ووعيها الكبير وإحاطتها بكل تفاصيل ومتغيرات الواقع .

خلاصة النتائج (المعايير المقترحة) والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة درجة الأهمية المرتفعة للمعايير المقترحة لقبول طلبة البكالوريوس على مستوى الدرجة الكلية وعلى مجالات المقياس ، كما أكدت ذلك نتائج درجة الرضا المتدنية عن المعايير الحالية ، ومن ثم درجة الحاجة الكبيرة إلى تغيير واستبدال تلك السياسات والمعايير المعمول بها حالياً ، بما يتفق مع متطلبات التنمية الوطنية الشاملة ، ويحقق الرفعة والسبق للبلاد من خلال تلك النوعية من المخرجات التعليمية التي ترتكز على جودة ونوعية المعايير المسؤولة عن قبول تلك المدخلات من طلبة الجامعات .

وبعد تحليل النتائج وإعادة ترتيب المجالات والفقرات حسب درجات الأهمية وتقديم التفسيرات المناسبة لها ومناقشتها بشكل مستفيض ، ومن ثم تقديم الدلالات الداعمة لتلك المعايير من الأدب والدراسات السابقة ، قامت الباحثة بتطوير معايير لقبول طلبة الجامعات الأردنية ضمن أربعة مجالات . بحيث تتناسب مع المتغيرات وتحقق الرضا والعدالة لجميع الفئات الطلابية ، بما يضمن الخروج بإبداعات فكرية علمية تخدم الوطن وتستثمر طاقاته ، وتبتعد عن العنف والمشاكل الجامعية والاجتماعية كالبطالة وغيرها.

وبهذا فقد توصلت الباحثة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة : **ما المعايير المناسبة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة؟** وذلك بعد التحقق من صدق المعايير وعرضها على عدد من المحكمين والخبراء ، ومن ثم حساب معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها وبالعلامة الكلية .

ويبين الجدول رقم(16) ما توصلت إليه الدراسة من معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس.

جدول(16) المعاييرالمقترحة الناتجة عن الدراسة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة

الرقم	المجالات (معايير القبول)
	المجال الأول : أنواع نماذج القبول
1	إعتماد سياسة القبول المبكر في الجامعة.
2	إعتماد سياسة القبول المتزامن بين المدرسة والجامعة.
3	إعتماد نموذج القبول الموجه الذي يراعي احتياجات المجتمع المستقبلية الإنمائية .
4	إعتماد نموذج سياسة الباب المفتوح للقبول والذي يرى أن للفرد الحق في التعليم ما دامت لديه الرغبة في التعليم ضمن شروط معينة.
5	إعتماد نموذج القبول ذو المرحلتين.
	المجال الثاني : نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص
6	عدم اعتماد سياسة إعطاء نسب قبول معينة للفئات الأقل حظا (المناطق النائية أو أبناء العشائر أو أبناء العاملين في الجامعات أو القوات المسلحة).
7	عدم اعتماد سياسة القبول الموازي.
8	عدم اعتماد سياسة الإستثناءات من شرط المعدل لغير الأردنيين.
	المجال الثالث : معايير القبول وسوق العمل
9	وجود إحصائيات سنوية بأعداد الخريجين وعدد المسجلين في كل تخصص.
10	وجود إحصائيات بالأعداد المطلوبة في سوق العمل
1	إرتباط قبول الطالب بدرجة حاجة السوق لتخصصه
12	وجود تشخيص من قبل الجامعات لمعرفة رغبات المجتمع وما يحقق رضاه
	المجال الرابع : المعايير الخاصة بالطالب
13	**أولاً :** تناسب المتطلبات الصحية مع التخصص
14	**ثانياً:** المتطلبات الإجتماعية مثل: (الوعي بأهداف ومشكلات مجتمعه ، التعاون ..)
	ثالثاً : المتطلبات العلمية

15	1) ألا يقل معدل الطالب في الثانوية عن الحد المسموح به للتخصص
16	2) معدل الثانوية بشكل أساسي إضافة إلى معايير أخرى مثل:
17	أ) امتحان قبول مقنن يكشف عن القدرات والاستعدادات العلمية والذهنية والمهارات (الحسابية ، القراءة) والميول نحو كل تخصص
18	ب) المقابلة التي تكشف عن جوانب شخصية الطالب.
19	ج) إمتلاك الطالب قدرة للتعبير باللغة العربية الفصيحة.
20	د) إمتلاك المعلومات الكافية عن البيئة المحلية والعالمية
21	ه) إمتلاك معرفة بالحوسبة والمعلوماتية
22	و) الإلمام بالثقافة العامة.
23	ز) معرفته بمجال تخصصه أفضل من المجالات الأخرى.
24	**رابعاً : المتطلبات الأخلاقية** مثل: (حسن السيرة والسلوك ، تقبل النقد البناء ، يتقبل أخطاء الآخرين ، المرونة ، الموضوعية في الأحكام)
25	**خامساً : المتطلبات المهنية مع التخصص الذي يختاره الطالب** مثل : (الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة تخصصه ، مهارة الحوار وأسلوب حل المشكلات، قوة الملاحظة ، إحترام الوقت والمواعيد)

التوصيات

بناءً على ما أظهرته هذه الدراسة من نتائج ومناقشات ، توصي الباحثة بما يأتي:

_ اعتماد المعايير المقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

_ تفعيل قنوات التواصل والتنسيق بين وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم ، لتجاوز أوجه القصور الناتجة عن الفجوة بين مخرجات التعليم العام ومتطلبات الإلتحاق الجامعي، إضافة لتوثيق الصلة بين برامج التعليم الثانوي والعالي ، بحيث يتم توجيه وإرشاد الطلبة من بداية التحاقهم بالمرحلة الثانوية نحو التخصصات الملائمة لقدراتهم ومستوى تحصيلهم العلمي واحتياجات السوق من التخصصات .

المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية

أبو سنينة ، المنجي(2001)"رؤية في ضبط النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي" . **المجلة العربية للتربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة ، 21 (2) .

أبوعمة ،عبد الرحمن(2000) " **التعليم العالي في بريطانيا** "الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

أحمد ، أميرة (1996)" التجربة اليابانية دراسة حول الأسباب الكامنة خلف نهضة اليابان وتحديثها" . **مجلة المعرفة** . السنة 35 ، عدد 393 ، 65-85.

انكستون ، فيليب(1995)" **التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة"** ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان ، لبنان : الدار اللبنانية المصرية.

بدران، عدنان (2007) **"**بدران يبدي قلّقاً شديداً على مستقبل التعليم العالي في الأردن"، جامعة البترا ، عمان ، الأردن (**www.uop.edu.jo/Home/Archive /10.2007/ 18181020071**).

بدير، المتولي اسماعيل(2004) "رؤية مستقبلية بكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي" أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر. **(www.fuculty.mu.edu.sa/ download.php?fid=6509)**

برامكي ، هيفاء ترزي (1989) " تجربة جامعة بيرزيت في اعتماد معايير أخرى للقبول بجانب امتحان الثانوية العامة ". **المؤتمر السنوي الحادي عشر** ، المنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الدول العربية.

البطش ، محمد (2009) " التجربة الأردنية في مجال الاعتماد وضمان الجودة"**.** ورقة مقدمة إلى ندوة جودة التعليم العالي ، طرابلس 1-2009/11/4
(www.libyaunesco.org.ly/files/jaowda/word/3.doc)

البنا، رياض رشاد(2007)" ملخص إدارة الجودة الشاملة " مقدم إلى المؤتمر السنوي الواحد العشرون للتعليم الإعدادي، 24-25 يناير2007

(تاريخ الدخول كانون الثاني 2007 **mbagroup.ibda3.org/t122-topic)**

بوبطانـة ، عبدالله وهدى معوض (1983) "الاتجاهـات السـائدة فـي العـالم حـول سياسـة الالتحـاق بـالتعليم العـالي ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ، **المـؤتمر الثـاني للـوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي** ، الوطن العربي ، 20-23 تشرين أول 1983 ، تونس.

بوقحوص ، خالد (2004) "رؤية مستقبلية مقترحة لنظام القبول بكلية التربيـة بجامعـة البحـرين". **ورقـة مقدمـة الـى المـؤتمر الخـامس والعشـرين للمنظمـات العربيـة للمسـؤولين عن القبـول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية**، مملكة البحرين، 12- 28 ابريل 2004، 1- 32

التل ، سعيد(1986) " **العلاقة بين معدلات الطلبـة عنـد الالتحـاق بالجامعة ومعدلاتـهم عنـد التخـرج منـها** " عمّان : دار اللواء للصحافة والنشر والتوزيع .

" **دراسات في التعليم الجامعي**" عمّان : دار اللواء .

الثبيتي ، علي حامد(1996) " الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف"

(www.abegs.org/Aportal/.../GolfResearchDetails?id)

الجامعة الأردنية (2011) ، **الكتاب السنوي** ، عمان ، الأردن.

جامعة البحرين (2012)، **دليل برامج الدرجة الجامعية الأولى بجامعة البحرين**، البحرين.

جامعة الخليج العربي (2012) ، **دليل إجراءات قبول الطلبة بجامعة الخليج العربي** ، الكويت.

جامعة قطر(2012)، **دليل الطالب لجامعة قطر**، قطر.

جايل، عفـاف محمـد(2008)**"بعض معوقـات تطبيـق مبدأ تكـافؤ الفرص التعليميـة" مصـر:العلم والايمـان.**

جروان، فتحي(2012) "الشراكة والتجسير بين المدرسة والجامعة".

(www.jarwan-center.com/./23-2012-01-15-07-40)

الحربي، حياة (2003) "إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية : دراسة لاتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئها، ووجهة نظرهم حول مدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة "**مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية** ، 15(1) .

الحريري، رافدة عمر(2010)"**القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**" ط 1،عمان: دار الثقافة.

الحسني، زهير(2011)" تطوير التعليم العالي والبحث العلمي في العراق وفق معايير الجودة (تاريخ الدخول 14-9- 2012 **ar.jurispedia.org**).

الخرابشة، عمر (2009)."التجربة الأردنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي". المؤتمر السنوي (الدولي الأول –العربي الرابع) ، مصر، 8-9 ابريل 2009 ، 2710-2732 ، تاريخ الدخول 2012/9/11 **www.libyaunesco.org.ly/files/jaowda/word/3.doc**

الخزاعلة ، محمد سلمان (2010) "**النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي**" ،ط 1 ، عمان : مكتبة المجتمع العربي.

الخطيب ، أحمد (1992) " التعليم الجامعي في الوطن العربي التحديات والبدائل المستقبلية ". **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد 27 ، 91-120 . الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

خليل، شهير (2009) " **القدرة التنبؤية لنتائج امتحان شهادة الثانوية العامة في المواد الدراسية المختلفة بتحصيل الطلاب في الدراسة الجامعية**" رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عدن، عدن، اليمن.

الخوالدة ، عايد(2003)." **بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني**" أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (2000) " **الإطار المرجعي لتقويم التربوي**" الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي .

الدوغان،عبد الله أحمد(1996) "معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية" دراسة مقارنة ونموذج مقترح ، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس** ،العدد8 ، 77_125 ، الرياض ،الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

رضا ، محمد جواد (1988) "سوسيولوجية القبول في التعليم العالي "**ندوة القبول في التعليم العالي** ،إتحاد الجامعات العربية ، الجامعة الأردنية ، 21-1988/11/24، عمان : الأردن.

زايد ، مصطفى (2003)" **المعدل التراكمي** GPA " القاهرة: مطابع الدار الهندسية.

الزهراني، بندر بن حمدان(1997)"الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين" (.. /.../**www.abegs.org**).

الزهراني ، علي بن عبدالله بردي(2001) " مستقبل القبول في الجامعات السعودية بين المحددات والمعايير" **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة القبول ومعاييره في الجامعات السعودية ورؤى مستقبلية** ، 1-2 مايو 2001 جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

سارة، ناثر(1997) "التقويم الداخلي لمؤسسات التعليم العالي : نموذج مقترح لدول العالم الثالث في : التعليم العالي في البلدان العربية" **سلسلة الحوارات العربية** ،عمّان : منتدى الفكر العربي.

السعود ، راتب (2002)" إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن " **مجلة جامعة دمشق**، 18(2) .

سلامة، دلال(2011) "مطالبات تخفيض معدلات قبول الجامعات الخاصة: خلط السياسة بالتجارة بالتعليم" (تاريخ الدخول 17-9-2011 **www.alghad.com/index.php/article/499108.html**).

السلخي، محمود(2010)" تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية" **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات** ، 26 (2) .

سليم ، حسن(2007) " **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي** ، القاهرة : مكتبة بيروت.

السيد، ياسر محمد (2012) " تحديث معايير ضمان جودة التعليم العالي وأثره في تطوير أنظمته ومخرجاته التعليمية بالوطن العربي" (من بحوث المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة

التعليم العالي 4-5 ابريل-2012 الجامعة الخليجية ، مملكة البحرين، ص ص526-532 (qulfuniversity.edu.bh/.../conferences/...).

شاهين ، محمد(1989) " **دراسات في التعليم العالي**" عمان : وزارة التعليم العالي.

شرف، ليلى(2007) " ندوة قضايا التعليم العالي تنتقد قرارات الوزارة والمجلس" شبكة المعلومات القانونية (www.eastlaws.com) .

الشعبي ، بيبجي (1988) " معايير القبول في الجامعات " **مجلة التعليم الهندسي** ، عدد 2 ، 25-55. اتحاد المهندسين العرب .

شفيق ، محمد نوري(1984) " الدراسة في مرحلة التعليم العالي بين الواقع والمطلوب" **أخبار المجلس**. نشرة دورية غير منتظمة ، العدد 7 . مجلس التعليم العالي.

شلاش ، فارس ومزهر، أسيل( ) " جودة معايير اختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي في العراق والبحث العلمي" دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.(http://www.uokufa.edu.iq/qac/qac_1_2/4/f_aseel.doc تاريخ الدخول (2012/9/12).

صبري ، هالة (2009) " جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي : تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن" **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي** ، 2 (4).

الصراف ، زكي والخوالدة ، فالح (2009)"تأثير تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية(الدراسات العليا)" **المؤتمر الإحصائي العربي الثاني** سرت الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية العظمى، 2- 4 نوفمبر 2009، 170_ 188.

طايع ، أنيس وقاسم ، يعقوب والرفاعي، طاهرة وخليل ، شهير (2010) " واقع مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات الإلتحاق بالتعليم العالي(نموذج جامعة عدن)" المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن : جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة11-13 اكتوبر2010، الكتاب الثاني، دار جامعة عدن(uniaden-adc.com/.../secondary_outcomes.htm)

الطراونة ،إخليف وآخرون(2009)"**عوامل الخطورة في البيئة الجامعية**" الأردن : المكتبة الوطنية.

طعمة، أنطوان(2012)" الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الحادي والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية" **سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات**، الحلقة السابعة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، بيروت.

طناش ، سلامة (1996) "سياسة القبول في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء نتائج الثانوية العامة في الأردن، الفرع العلمي ، **جريدة الرأي** ، 1_1995/10/2 ، العددان 9164_9165.

طناش، سلامة(2012) "سياسات القبول في الجامعات الأردنية في ضوء نتائج الثانوية العامة،

(تاريخ الدخول 19 تشرين الأول 2012 .**www.alrai.com**) .

العاجز ، فؤاد و نشوان، جميل(2006) " تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة " **المؤتمر العلمي الدولي السابع** ، كلية التربية ، مصر ، جامعة الفيوم.

عامر، طارق عبد الرؤف(2011) "الإنسان وتحديات المستقبل.(**al3loom.com/?p=666** شباط 2011)

العبادي ، حاتم(2012)" أسس القبول الجامعي تُفضل الطالب الأجنبي على الأردني " (تاريخ الدخول 15 آب(8)/ 2012 **www.alrai.com**) .

" القبول الجامعي بين طلب العلم والسعي وراء الشهادة "

(تاريخ الدخول 22 سبتمبر(9) 2012 **alrai.com/article/540431.htm**).

عبد الدايم ، محمد أحمد (1993)" سياسة القبول بالتعليم الفني الصناعي وانعكاساتها على تحقيق أهداف التعليم في كل من مصر ودولة الإمارات" **مجلة دراسات تربوية** ،8 (53)،231-239

عبد الرحيم ، نجاح زكي (2010)"**الجودة الشاملة في التعليم** " ط 1 ،عمان : دار البداية ، خبراء الكتاب الأكاديمي.

عبدالفتاح ، نبيل عبدالحافظ (2000) "إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية الأجهزة الحكومية" **مجلة الإداري**، معهد الإدارة العامة بمسقط ، السنة (22) ، العدد (82).

عبد المحسن، توفيق (1996) " **تخطيط ومراقبة جودة المنتجات ، مدخل إدارة الجودة الشاملة**" معهد الكفاية الانتاجية ، جامعة الزقازيق ، مصر.

العسيري ، علي والعسيري ، محمد (1996)" **الدلالة العملية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية** " دراسة ميدانية لتقدير القيم التنبؤية والدلالة العملية لمعايير قبول الطلاب في كلية المعلمين بالطائف ، **حولية كلية التربية** – سنة 13 عدد 13 جامعة قطر ، 363-401.

علام ، صلاح الدين محمود(2000) "**القياس والتقويم التربوي والنفسي**"ط1،القاهرة: دارالفكر العربي.

عليمات ، صالح ناصر(2004)" **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيقات ومقترحات التطوير** " ط 1، عمان : دار الشروق .

العمري، بسام (1998) " درجة إدراك طلبة السنة الثانية في العام الدراسي 96/95 لمشكلات الإلتحاق والقبول في الجامعات الحكومية الأردنية" **مجلة دراسات العلوم التربوية** ،25(1) ، 1-22.

عواد، محمد(2012)" التعليم الموازي يتعارض مع تكافؤ الفرص ولايحقق العدالة".

(تاريخ الدخول 23-9-2012 **www.addarnews.com/?p=60393Cached**)

غنيمة، محمد متولي(1996) " **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية**" ، ط 1، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

الفريجات ، غالب(2009) " **التعليم العالي واقع وطموح**" ، (ط1) ، عمان: أزمنة للنشر.

الفقيه، عبد الكريم أحمد محمد(2008) "أنموذج مقترح لتطوير واقع سياسة القبول في الجامعات اليمنية الحكومية" (**www.yemen-nic.info**).

القبيسي ، محمد حسن محمد (1998) " **إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الجامعي والعالي في دولة قطر**" أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، القاهرة، مصر.

القرآن الكريم

مدكور، علي أحمد(2000) " **التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل** " (ط 1) ، القاهرة : دار الفكر العربي.

مصطفى، هاني(2005) **"السياسات التربوية والنظام السياسي"**(ط1)،عمّان: دار جرير.

المعاني، وليد(2002) " التعليم العالي في الأردن : رؤية مستقبلية " **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر: نحو رؤية مستقبلية للتعليم العالي في الأردن** 15-16 أيلول ، عمان .

معايعة ، عادل (2011)" مستقبل الجامعات الأردنية" ، (تاريخ الدخول 2012/10/11 **(www.assawsana.com/portal/Articlesshow.aspx?id=7408**

المنصور ،عبد الرحمن محمد **(**2003**)** القبول في الكليات الصحية.. الحاجة والإمكانات (1-2) جريدة الرياض 11 ______جمادى الأولى (1424) العدد 12803 السنة 39 **www.alriyadh.com/.../COV_1190.ph**

منيب ، تهاني وسليمان ، عزة (2007)" **العنف لدى الشباب الجامعي**" الرياض : مكتبة الملك فهدالوطنية .

ناجي، محمد (1998) **"إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي"** ، حالة دراسية في جامعة عمّان الأهلية، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،الأردن.

النجار، عبد الله عمر(2001) " القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالإحساء" **المجلة التربوية** ، 15(95) .

الهلالي ، الهلالي الشربيني(1998)" إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة" **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد 37،كلية التربية، جامعة المنصورة ، مصر.

الهلالي، الهلالي الشربيني(2006) **"إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين"** جمهورية مصر العربية : المكتبة العصرية

الهلالي ، الهلالي الشربيني(2007) " **التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين**" مصر : دار الجامعة الجديدة .

وطفة، علي(2005)" قراءة في كتاب ضمان الجودة في الجامعات العربية" **(**تاريخ الدخول 10-9-2012 **(www.watfa.net/readjouda.htm**.

قناديلي، جواهر بنت احمد (2001) " التخطيط لإنشاء جامعة أهلية في المملكة العربية السعودية " **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة القبول ومعاييره في الجامعات السعودية** ، رؤى مستقبلية بجامعة أم القرى.

كاظم، محمد إبراهيم وصبيح ، نبيل أحمد (1982)" إعتبارات في سياسات قبول طلاب الجامعات في دول الخليج العربي في ضوء سياسات التنمية " **الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات بدول الخليج** ، ص ص 193-220.

كسناوي ، محمود (1997) " إستراتيجية قبول طلاب المرحلة الثانوية في مؤسسات التعليم العالي في ضوء خطط التنمية" (الواقع –رؤى مستقبلية) **ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالي.**

الكناني ، صبيح كرم (2005) " **متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية إبن الهيثم وابن رشد / جامعة بغداد**" رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد،بغداد، العراق.

كيس ، عبيد عبد الله (1989)" **القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة أم القرى**" رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة،السعودية.

مجيد ، سوسن شاكر والزيادات ، محمد عواد(2007)" **إدارة الجودة الشاملة**" عمّان: دار صفاء.

مجيد ، سوسن شاكر(2012)" القبول في الجامعات العراقية والعربية بين التخلف والمعاصرة " مجلة الحوار المتمدن،العدد:3708 (تاريخ الدخول 25-9-2012 **www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=304892**) .

محجوب ، بسمان فيصل(2003) " **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية**" مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المخلافي ، محمد سرحان (2001)" فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران _جامعة صنعاء" **مجلة جامعة دمشق**، 17(4) ، 209-235.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Allen,M.(2002), " Improving Teacher Preparation ,Recruitment,and Retention Spectrum" **the Journal of State Government**,(summer issui).

Bontekoe, J. F. (1992)" The ACT as a predictor of college success at Trinity Christian College" **Eric** No: ED 355258.

Cowen, S & Fiori. S (1991), "Appropriateness of the Selecting Students for Admission to California Stat University, Hayward" **Paper presented at the Annual Meeting of California Educational Research Association** (SanDigo,CA,November14-15) .ERIC Identifier : ED343934,Clearinghouse Identifier : TM018089.

Craft , A.(ed.) (1994) , **"International Developments in Assuring Quality in Higher Education**, London : Falmer.

Cronbach , L.J.&Glaser,G.(1965), "**Psychological test and personnel decisions** " Urbana : University of Illinois press.

The Danish Evaluation Institute (2003),"Quality Procedures In European Higher Education" **Occasional paper** (5), European Network For Quality Assurance In Higher Education- Helsinki.

Farooq , M.S &Zia.M.S.A(2007) , "Application of total quality management " **journal of quality and technology management** , vol 3,issue2 , 87-97.

Harman, G. (1994), " Student Selection and Admission to Higher Education : Policies and Practices in the Asian Region" **Higher Education** , 27 , 313-339.

Harvy ,M (2011), "Atotal Quality Management Approach Assurance Of Learning In Accounting classroom : An Empirical Study" **Journal of college teaching & learning**, 8 (1) , 9-17.

Hill,J.R.(1971),"**Use A measurement in Selection and placement.in.R.l.**Thorndike (Ed.), Educational Measurement (2 ed.) . Washington, D.C. : American council on Education.

House,J.(1998)"High School Achievement and Admission Test Scores as Predictive of Course Performance of American Indian and Alaska Native Student "**The Journal of Psychology**,132,680-682.

Jackson ,T (2002) "Increasing Access to College : an Educational Mistake " **Academic Questions** , Spring Vol 15 Issue 2.

Juran.J.M.(1998)" **Juran on Planning for Quality**" New York : Free Press

Longenker,C.&Scazzero,J.(1996),"The Ongoing Challenge of Total Quality Management" **The T.Q.M Magazine**, 8(20), 55-60 .

Morgan, D. (1992) " The Correlation between ACT Composite Scores and Grade point Averages of first time college Freshmen at an urban state " University in Illinois, **Eric** No: ED 361342.

Myers, R. S. & Pyles, M. R. (1992)" Relationship among High school Grades, ACT test scores, and College Grades .As Indicators of Grade Inflation" **Paper presented at the annual meeting of the mid south Educational Research Association.** Eric No: ED 353317.

Taylor , S. & Bogdan , R (1997)" **Introduction to Qualitative Research methods"** New York : John wily Son .

ثالثاً : المراجع الإلكترونية

www.ksastudents.com/vb/t285.htmlCached (2012-07- 2 تاريخ الدخول)

www.the-manifesto.com (2012 تاريخ الدخول 9_آب)

www.4tests.com.

www.alazhar.edu.ps/arabic/planning/images/lib-arb/46.pdf(يحياوي، نعيمة)

www.alwatan.sy/dindex.php?idn=125702

portal.moe.gov.sa

www.mohe.gov.j o

www.qaa.ac.uk

esa.mans.edu.eg/shaoun.html

www.dahsha.com/ old/viewarticle.php?id=27553

xa.yimg.com/.../unknown_parameter_va (2012 تاريخ الدخول 16-تموز)

www.uop.edu.jo/qa/heac.aspx?lang=en&location=qa

قائمة الملحقات

- ملحق رقم (1) جدول احتساب العينات العشوائية من مجتمع الدراسة
- ملحق رقم (2) طلب تحكيم الإستبانة
- ملحق رقم (3) قائمة بأسماء المحكمين
- ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة الباحثة
- ملحق رقم (5) الصورة النهائية لأداة الدراسة .
- ملحق رقم (6) أسس القبول للطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية لعام 2013
- ملحق (7) : معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها والدرجة الكلية
- ملحق (8) : معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية

ملحق رقم (1)

جدول حساب العينات العشوائية من مجتمع الدراسة

HANDOUT #16 Accreditation Study Course 2003
Universal Accreditation Board

Table for Determining Random Sample Size from a Given Population

(Confidence level 95%; Margin of error + or - 5%)

Population N	Sample S	N	S	N	S
10	10	220	140	1,200	291
15	14	230	144	1,300	297
20	19	240	148	1,400	302
25	24	250	152	1,500	308
30	28	260	155	1,600	310
35	32	270	159	1,700	313
40	36	280	162	1,800	317
45	40	290	165	1,900	320
50	44	300	169	2,000	322
55	48	320	175	2,200	327
60	52	340	181	2,400	331
65	56	360	186	2,600	335
70	59	380	191	2,800	338
75	63	400	196	3,000	341
80	66	420	201	3,500	346
85	70	440	205	4,000	351
90	73	460	210	4,500	354
95	76	480	214	5,000	357
100	80	500	217	6,000	361
110	86	550	226	7,000	364
120	92	600	234	8,000	367
130	97	650	242	9,000	368
140	103	700	248	10,000	370
150	108	750	254	15,000	375
160	113	800	260	20,000	377
170	118	850	265	30,000	379
180	123	900	269	40,000	380
190	127	950	274	50,000	381
200	132	1,000	278	75,000	382
210	136	1,100	285	100,000	384
				1,000,000	384
				10,000,000	384

NOTE: - Opinion surveys of the entire United States
Frequently consist of 1500 to 2000 interviews,
to permit valid information for subgroups
such as geographic regions, age, gender, and income.
In a state of 3,000,000 population, surveys often
involve a sample of 500 to 600, to permit breakouts.

Source: Adapted from Educational and Psychological Measurement
David A Payne; Robert F McMorris 1967 English Book x, 419 p. illus. 23 cm.
Waltham,Mass., Blaisdell Pub. Co.

الجامعة الأردنية
العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية

ملحق رقم (2)

طلب تحكيم الإستبانة

سعادة الدكتور .... الفاضل

ستقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها " معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة " للحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية ، ولتحقيق ذلك فقد طورت الباحثة استبانة "أداة الدراسة" مكونة من (26) فقرة ، تمثل المعايير المقترحة .

أرجو التكرم بتحكيم الإستبانة من حيث :

1. الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات
2. درجة ملاءمة الفقرات للمجال الذي تمثله.
3. حذف وإضافة ما ترونه مناسباً مع أي اقتراحات أخرى.

الباحثة : عبير عبد الجواد

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكَمين

الرقم	الرتبة	الاسم	مكان العمل
1	أ.د.	بسام العمري	الجامعة الأردنية
2	أ.د.	أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
3	أ.د.	هاني الطويل	الجامعة الأردنية
4	د.	محمد القضاة	الجامعة الأردنية
5	د.	خالد السرحان	الجامعة الأردنية
6	د.	محمد الزبون	الجامعة الأردنية
7	د.	عدنان العابد	الجامعة الأردنية
8	د.	يونس الشوابكة	الجامعة الأردنية
9	د.	عبد الرازق يونس	الجامعة الأردنية
10	د.	خالد الجنيدي	الجامعة العربية المفتوحة
11	أ.د.	راتب السعود	جامعة عمان العربية
12	أ.د.	محمد العمايرة	جامعة عمان العربية
13	أ.د.	عبدالله عويدات	جامعة عمان العربية

ملحق رقم (4)



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٨/١/١١/ ١٥٨٧
الرقم الآلي: ٤٢٢٠٠٩٧
الموافق: ٢٥/٤/٢٠١٢م

الى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة" عبير عاطف سعدات عبد الجواد " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية ، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان "معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة" وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية .

أرجو التكرم بالإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه ، لغايات البحث العلمي حسب الأصول ، علماً بأن مشرفها هو الأستاذ الدكتور بسام العمري .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الكسور

نسخة/الى أ.د. عميد كلية العلوم التربوية
س.س

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

الجامعة الأردنية ملحق رقم (5)

كلية العلوم التربوية الصورة النهائية لأداة الدراسة

قسم الإدارة التربوية

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " معايير مقترحة لقبول طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية بناءً على إدارة الجودة الشاملة " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الاردنية ، وتأمل الباحثة من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة ، وذلك لما تتمتعون به من خبرة علمية وعملية واسعة ، علما بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، شاكرة لكم حسن التعاون.

الجزء الأول : المعلومات الشخصية

أرجو تعبئة ما يأتي بوضع إشارة أمام الاختيار الأنسب:

1) الجنس : أ) ذكر ب) أنثى
2) المسمى الوظيفي: أ) عضو هيئة تدريس ب) رئيس قسم ج) عميد كلية

الجزء الثاني : سيتم فيما يلي توضيح لبعض المفاهيم المذكورة في الاستبانة ، يرجى الإطلاع عليها لفهم المطلوب من الفقرات الخاصة بها.

أ) القبول المبكر في الجامعة

ويقصد به السماح للطلبة الذين تتوافر فيهم شروط معينة - غير تلك المطبقة على عامة الطلبة - بالالتحاق بالدراسة الجامعية، إذا رغبوا في ذلك، وذلك قبل أن يبلغوا السن المعتادة لدخول الجامعة، أو قبل أن ينهوا مقررات المدرسة الثانوية المعتادة. وبهذا القبول يرتقي الموهوبون والمتفوقون، وهذه البرامج للقبول ليست اختراعاً جديداً، بل هي حقيقة قائمة منذ أكثر من نصف قرن في العديد من الجامعات، ولا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تخرج العديد من

المشاهير في مجالات العلوم والفنون والآداب من الجامعات وهم دون سن الثامنة عشرة . ومن البرامج الجماعية للقبول المبكر في الجامعات برنامج أكاديمية تكساس للعلوم والرياضيات القائمة ضمن حرم جامعة شمال تكساس في دنتون، حيث تقبل الطلبة بعد إتمام الصف العاشر شريطة أن لا يقل مجموع علاماتهم في اختبار (SAT 1) عن ألف علامة، وفي القسم الرياضي منه لا يقل عن 550 علامة ، وتشير نتائج الدراسات إلى فاعلية برامج القبول المبكر في استثمار طاقات فئة من الطلبة الذين لا تمثل لهم البرامج المدرسية والجامعية العادية أي تحدّ معقول لهم.

ب) القبول المتزامن بين المدرسة والجامعة

ويقصد به قبول الطلبة لدراسة مقررات جامعية أثناء التحاقهم بالمدرسة الثانوية، على أن تحسب لهم الساعات المعتمدة التي أنهوها عند التحاقهم بالجامعة بصورة نظامية. وبذلك يراعي هذا البرنامج تفاوت قدرات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، ويأخذ بالاعتبار عناصر قوته في مادة أو أكثر من خلال إتاحة الفرصة أمامه لتنمية طاقاته بدراسة موضوعات من مستوى جامعي.

ج) نموذج القبول ذو المرحلتين

يتم قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي بناءً على نتائج المرحلة الثانوية ، وبعد أن يستمر الطالب في الدراسة فصلا أو فصلين ، يمكن الإعتماد على معدل الفصل الأول أو الثاني كمعايير لتحديد الطلبة ذوي القدرات الأكاديمية التي تمكنهم من استيفاء متطلبات التخرج.

الجزء الثالث : تحتوي هذه الإستبانة على أربعة مجالات متضمنة(26) فقرة .

درجة الأهمية كما تراها أنت وليس كما هو الواقع المطبق حالياً

المجالات (المعايير)	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول : أنواع نماذج القبول : 1) إعتماد سياسة القبول المبكر في الجامعة *					
2) إعتماد سياسة القبول المتزامن بين المدرسة والجامعة *					
3) إعتماد نموذج القبول الموجه الذي يراعي احتياجات المجتمع المستقبلية الإنمائية .					
4) إعتماد نموذج سياسة الباب المفتوح للقبول والذي يرى أن للفرد الحق في التعليم ما دامت لديه الرغبة في التعليم ضمن شروط معينة.					
5) إعتماد نموذج القبول ذو المرحلتين *					
المجال الثاني : نسب القبول (الكوتات) وتكافؤ الفرص: 1) عدم اعتماد سياسة إعطاء نسب قبول معينة للفئات الأقل حظا (المناطق النائية أو أبناء العشائر أو أبناء العاملين في الجامعات أو القوات المسلحة).					
2) عدم اعتماد سياسة القبول الموازي.					
3) عدم اعتماد سياسة الإستثناءات من شرط المعدل لغير الأردنيين. (وذلك للأثر السلبي لكل من تلك السياسات الثلاث السابقة على رضا بقية الطلبة وطبيعة العلاقة (العنف الجامعي) ، وعلى نوعية مخرجات التعليم ، وعلى زيادة البطالة في المجتمع.					
المجال الثالث : معايير القبول وسوق العمل : 1) وجود إحصائيات سنوية بأعداد الخريجين وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في كل تخصص.					
2) وجود إحصائيات بالأعداد المطلوبة في سوق العمل					

المجالات (المعايير)	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
3) إرتباط قبول الطالب بدرجة حاجة السوق لتخصصه					
4) وجود تشخيص من قبل الجامعات لمعرفة رغبات المجتمع وما يحقق رضاه					
المجال الرابع : المعايير الخاصة بالطالب : **أولا : تناسب المتطلبات الصحية مع التخصص الذي يختاره الطالب** (مثل سلامة الحواس، الأطراف ، النطق ، خلوه من الأمراض المزمنة والمعدية ، تمييز الألوان ، الإتزان النفسي)					
ثانيا : المتطلبات الإجتماعية: مثل: (الوعي بأهداف ومشكلات مجتمعه ، التعاون ..)					
ثالثا : المتطلبات العلمية: 1) معدل الثانوية كشرط أساسي وليس وحيد للقبول و التنبؤ بالنجاح الجامعي					
2) ألا يقل معدل الطالب في الثانوية عن الحد المسموح به للتخصص					
3) معدل الثانوية مع معايير أخرى					
4) إمتحان قبول مقنن متقن يكشف عن القدرات والاستعدادات العلمية والذهنية والمهارات (الحسابية ، القراءة) والميول نحو كل تخصص					
5) المقابلة التي تكشف عن جوانب شخصية الطالب					
6) إمتلاك الطالب قدرة للتعبير باللغة العربية الفصيحة					
7) إمتلاك المعلومات الكافية عن البيئة المحلية والعالمية					
8) إمتلاك معرفة بالحوسبة والمعلوماتية					
9) الإلمام بالثقافة العامة					

المجالات (المعايير)	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
10) معرفته بمجال تخصصه أفضل من المجالات الاخرى					
رابعاً : المتطلبات الاخلاقية: مثل: (حسن السيرة والسلوك ، تقبل النقد البناء ، يتقبل أخطاء الآخرين ، المرونة ، الموضوعية في الأحكام)					
خامساً : تناسب المتطلبات المهنية مع التخصص مثل : (الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة تخصصه ، مهارة الحوار وأسلوب حل المشكلات، قوة الملاحظة ، إحترام الوقت والمواعيد)					

الجزء الرابع : في الصفحة التالية سيتم إرفاق نسخة عن المعايير المتبعة حاليا، أرجو قراءتها للإجابة عما يلي :

1) درجة الرضا عن المعايير المعتمدة حاليا لقبول طلبة البكالوريوس :

عالية جدا	عالية	بلا رأي	غير راض	غير راض البتة

2) درجة الحاجة إلى تغيير تلك المعايير المتبعة حاليا :

عالية جدا	عالية	بلا رأي	ضعيفة	ضعيفة جدا

3) درجة ملاءمة المعايير المقترحة كأساس جديد لقبول الطلبة :

ملائمة جدا	ملائمة	نوعا ما	غير ملائمة	غير ملائمة البتة

ملحق رقم (6)

أسس القبول للطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية لعام 2013

للعام الجامعي 2013/2012 صادرة بالاستناد

للمادة (5/أ/6) من قانون رقم (23) لسنة 2009 قانون التعليم العالي والبحث العلمي وتعديلاته

وبموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم (217)، تاريخ 2012/5/31

أولاً : يحدد مجلس التعليم العالي قبل بداية كل عام دراسي، أعداد الطلبة الذين يمكن قبولهم في كل تخصص من تخصصات الجامعات الرسمية في ذلك العام، بناءً على تنسيب من هذه الجامعات ، وفي ضوء توصية مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

ثانيـــــــأ: يتم قبول الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية ، في برنامج البكالوريوس، وفق الشروط التالية:

أ) أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة الثانوية العامة الأردنية ، أو ما يعادلها.

ب) يسمح لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة / الفرع العلمي التقدم للقبول في الجامعات في مختلف التخصصات.

ج) يسمح لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة / الفرع الأدبي، والفرع الشرعي، التقدم للقبول في تخصصات الجامعات من كليات: الآداب، واللغات، والصحافة والإعلام، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والشريعة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم التربوية، والحقوق، والتربية الرياضية، والفنون الجميلة.

د) 1. يسمح لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة / فرع الإدارة المعلوماتية (المسار الأول) التقدم للقبول في تخصصات الجامعات من كليات الآداب، واللغات (باستثناء اللغة العربية في كلتيهما)، والصحافة والإعلام، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والشريعة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم التربوية، والحقوق، والتربية الرياضية، والفنون الجميلة، والتخصصات من كليات علم الحاسوب وتكنولوجيا

المعلومات (باستثناء تخصص هندسة الحاسوب)، وتخصصات: الرياضيات، والأحياء، وعلم الحاسوب، وعلوم البيئة في كلية العلوم، وتخصصات: تقنيات البصريات، وتقنيات الأشعة، والسمع والنطق في كلية العلوم الطبية المساندة/ علوم التأهيل.

2. يسمح لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة / فرع الإدارة المعلوماتية (المسار الثاني) الدارسين مادتي الفيزياء والرياضيات (العلمي) التقدم للقبول في الجامعات في التخصصات من كليات الآداب، واللغات (باستثناء اللغة العربية في كلتيهما)، والصحافة والإعلام، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والشريعة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم التربوية، والحقوق، والتربية الرياضية، والفنون الجميلة، والتخصصات من كليات علم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وتخصصات: الرياضيات، والأحياء، وعلم الحاسوب، وعلوم البيئة في كلية العلوم، وتخصصات تقنيات البصريات، وتقنيات الأشعة، والسمع والنطق في كلية العلوم الطبية المساندة/ علوم التأهيل وتخصصات: هندسة الحاسوب، وهندسة البرمجيات، وهندسة الاتصالات، والهندسة الصناعية في كلية الهندسة.

هـ) يسمح لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة/ فرع التعليم الصحي الشامل التقدم للقبول في تخصصات الجامعات في التخصصات من الكليات التالية:

- ❖ التمريض، والعلوم التربوية، والتربية الرياضية، والزراعة، والآداب، واللغات، والصحافة والإعلام، والشريعة، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والحقوق.
- ❖ العلوم وعلم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، والعلوم الطبية المساندة، وعلوم التأهيل، شريطة دراسة مواد الرياضيات الاستدراكية (099) والمتطلب (101)، (102).
- ❖ تخصص نظم المعلومات الإدارية.

و) يسمح لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة / الفروع المهنية التقدم للقبول في الجامعات في كليات، أو تخصصات محددة لكل فرع مهني، شريطة دراسة المادتين الإضافيتين المقررتين للفرع المهني المعني، والنجاح فيهما، وفي هذه الحالة تحسب علامتا هاتين المادتين (150) علامة، بدلاً من علامات التدريب العملي (150) علامة، لأغراض القبول الجامعي، وتحدد الكليات، أو

التخصصات التي يسمح لطلبة الفروع المهنية التقدم لها على النحو التالي:

- ✓ الفرع الصناعي في كليات: الهندسة (باستثناء هندسة العمارة)، والعلوم، والزراعة، وعلم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، والعلوم التربوية، والتربية الرياضية، وتخصص نظم المعلومات الإدارية.
- ✓ الفرع التجاري، والفرع الفندقي في كليات:الآداب، واللغات، والصحافة والإعلام، والعلوم الإدارية والاقتصادية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والشريعة، والحقوق، والعلوم التربوية، والتربية الرياضية، وتخصص نظم المعلومات الإدارية.
- ✓ فرع الإقتصاد المنزلي في كليات:العلوم، والعلوم التربوية، التربية الرياضية، علم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، نظم المعلومات الإدارية.
- ✓ الفرع الزراعي في كليات: الزراعة، والعلوم، والطب البيطري، وعلم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، والعلوم التربوية، والتربية الرياضية، والموارد الطبيعية والبيئية، وتخصص نظم المعلومات الإدارية.

ز) يكون الحد الأدنى لمعدلات القبول في الجامعات الأردنية على النحو التالي:

• كليات: الطب، وطب الأسنان.	%85
• كليات: الهندسة، والصيدلة.	80
• كليات:العلوم الطبية المساندة، وعلوم التأهيل والطب البيطري.	75
• كليات: الشريعة، والتمريض، والحقوق، والقانون، والزراعة، والصحافة	70
• تخصصات كليات علم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات كافة (باستثناء هندسة الحاسوب)	%65
• باقي التخصصات .	65

ع) يُقبل الطلبة في الكليات/ التخصصات المختلفة في كل جامعة، وفق خياراتهم، وبحسب تسلسل معدلاتهم في شهادة الثانوية العامة، أو ما يعادلها.

غ) يُحدد مجلس العمداء في الجامعة الشروط الأخرى الإضافية لقبول الطلبة في بعض التخصصات التي تقتضيها طبيعة الإلتحاق بتلك التخصصات.

ثالثـــــــــأ: مع مراعاة ما ورد في ثانياً أعلاه :

أ.1.يُقبل أصحاب أعلى معدل في الفرع العلمي في كل محافظة من المتقدمين إلى الكليات في الجامعات حسب التوزيع التالي في جدول (17).

جدول (17) توزيع أصحاب أعلى المعدلات في الفرع العلمي على كليات الجامعات

الجامعة/ الكلية	الطب	طب الأسنان	الصيدلة	الهندسة	المجموع
الجامعة الأردنية	1	1	2	4	8
جامعة اليرموك	0	0	0	4	4
جامعة مؤتة	1	0	0	10	11
جامعة العلوم والتكنولوجيا	1	1	2	7	11
الجامعة الهاشمية	1	0	0	5	6
جامعة آل البيت	0	0	0	1	1
جامعة البلقاء التطبيقية	0	0	0	9	9
جامعة الحسين بن طلال	0	0	0	4	4
جامعة الطفيلة التقنية	0	0	0	6	6
المجموع	4	2	4	50	60

- يقبل ثلاثة طلاب في مركز الجامعة، وثلاثة طلاب في كلية عمان للهندسة التكنولوجية، وثلاثة طلاب في كلية الحصن.
- يتم توزيع قبول الطلبة على تخصصات الهندسة ذات النسبة المئوية الأعلى للأعداد المقرر قبولها في كل تخصص.

2. يقبل في الجامعات الأردنية (42) اثنان وأربعون من أوائل المتقدمين من كل لواء/محافظة، بحسب التنظيم الإداري المقرر من وزارة الداخلية، ويتم قبولهم حسب تسلسل معدلاتهم في كل لواء/محافظة، ويتم توزيعهم على الجامعات/الكليات والتخصصات (ما عدا الكليات المذكورة في البند (ثالثاً/أ-1)، حسب نسبة الأعداد المقرر قبولها سنوياً في كل جامعة، أما المحافظات التي يوجد فيها لواء واحد فقط،

فيُخصص لها ضعف العدد المقرر أعلاه، ويراعى عند توزيع قبول الطلبة على التخصصات، المقاعد المتاحة للقبول التنافسي في كل تخصص.

3. يقبل في الجامعات الأردنية الأول في المدرسة في كل فرع من فروع شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية المتقدمين بطلبات التحاق، ويتم قبولهم حسب تسلسل معدلاتهم في كل لواء/محافظة، ويتم توزيعهم على الجامعات/ الكليات والتخصصات (ما عدا الكليات المذكورة في البند (ثالثاً/أ-1))، حسب نسبة الأعداد المقرر قبولها سنوياً في كل جامعة، ويراعى عند توزيع قبول الطلبة على التخصصات، المقاعد المتاحة للقبول التنافسي في كل تخصص.

4. يتم قبول فئات الطلبة المذكورين أعلاه إذا لم يتحقق قبولهم عن طريق إحدى قواعد القبول الأخرى، سواء أكانت في هذا البند أم في البنود الأخرى من هذه الأسس.

ب. تخصص نسبة (20%) من المقاعد المقررة في كل كلية/ تخصص في الجامعات الأردنية لأبناء العاملين في القوات المسلحة الأردنية، والأمن العام، والمخابرات العامة، والدفاع المدني، والمتقاعدين منهم ممن توفدهم الجهة المختصة.

ج. يخصص في كل جامعة (15) خمسة عشر مقعداً لأبناء الشهداء من القوات المسلحة الأردنية، والأمن العام، والمخابرات العامة، والدفاع المدني، ممن توفدهم الجهة المختصة.

د. تخصص نسبة (5%) من المقاعد المقررة في كل كلية/ تخصص في الجامعات الأردنية لأبناء المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم، والمتقاعدين منهم، وتتولى وزارة التربية والتعليم تنظيم عملية قبولهم.

هـ.1. يُقبل في واحدة من الجامعات الأردنية أحد أبناء أعضاء مجلس التعليم العالي العاملين، أو السابقين، وحفيد واحد من الدرجة الأولى.

2. يقبل في الجامعة أحد أبناء أعضاء مجالس أمنائها العاملين، أو السابقين، أو أحد أحفادهم من الدرجة الأولى.

3. يقبل في الجامعة أبناء أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، وأبناء أعضاء هيئة التدريس السابقين الذين أمضوا عشر سنوات على الأقل في خدمة الجامعة، باستثناء الذين استُغني عن خدماتهم، أو فقدوا وظائفهم، أو عُزلوا من الخدمة.ويقبل كذلك أبناء

أعضاء هيئة التدريس الذين انتهت خدماتهم بسبب المرض، أو بلوغهم السن القانونية، أو الوفاة ، ولا يجوز لأعضاء هيئة التدريس المعارين، أو المجازين (إجازات تفرغ علمي/ إجازة بدون راتب) ويعملون في جامعة رسمية أخرى، الاستفادة من قبول أبنائهم في غير جامعتهم الأصلية.

و. يخصص ما لا يزيد على 2% من أعداد الطلبة المقبولين في الجامعة سنوياً لأبناء العاملين فيها من غير أعضاء هيئة التدريس، وأبناء العاملين الذين أمضوا عشر سنوات على الأقل في خدمة الجامعة، باستثناء الذين استُغني عن خدماتهم، أو عُزلوا من الخدمة. ويقبل كذلك أبناء العاملين الذين انتهت خدماتهم بسبب المرض، أو بلوغهم السن القانونية، أو الوفاة . وتحدد كل جامعة أسس قبول هؤلاء الطلبة فيها.

ي.يجوز لكل جامعة قبول عدد من الطلبة المتفوقين في مجال الرياضة، والفنون، والموسيقى ضمن الشروط التي يحددها مجلس عمداء الجامعة، بحيث لا يتجاوز هذا العدد ما يلي :

1.عشرين من الطلبة المتفوقين رياضياً في تخصصات الجامعة المختلفة (باستثناء الطب وطب الأسنان).

2.عشرين من الطلبة المتفوقين رياضياً في تخصص التربية الرياضية.

3.خمسة عشر من الطلبة المتفوقين فنياً في تخصصات الجامعة المختلفة (باستثناء الطب وطب الأسنان).

4.خمسة عشر من الطلبة المتفوقين فنياً في تخصص (الفنون الجميلة ، الموسيقى).

ع.يسمح للطلبة الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، بفروعها كافة (باستثناء الطلبة غير الناجحين في المواد الإضافية بالفروع التي تقتضي ذلك)، التُقدم بطلبات الإلتحاق مباشرة إلى كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية، وتخصص الفنون الجميلة في كلية الفنون الجميلة في جامعة اليرموك، ويكون القبول فيهما، على أساس المعدل، شريطة خضوع الطلبة لامتحان القدرات الفنية، والذي يخصص له (50%) من علامة المفاضلة للإلتحاق بتخصص الفنون، بالإضافة إلى الشروط الأخرى التي يقررها مجلس عمداء الجامعة المعنية.

غ.يسمح للطلبة الحاصلين على شهادة الثانوية العامة/ الفرع العلمي، التُقدم بطلبات الالتحاق مباشرة إلى كلية العمارة وهندسة العمارة، ويكون القبول فيهما على أساس المعدل في الجامعة المعنية، شريطة خضوع الطلبة لامتحان القدرات والذي يخصص له

(50%) من علامة المفاضلة للالتحاق بتخصص هندسة العمارة، بالإضافة إلى الشروط الأخرى التي يقررها مجلس عمداء الجامعة المعنية.

ف.يسمح للطلبة الحاصلين على شهادة الثانوية العامة/ الفرع العلمي والفرع الزراعي، التُقدم بطلبات الالتحاق مباشرة إلى كلية الطب البيطري في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ويكون القبول فيها على أساس المعدل في الجامعة المعنية، شريطة خضوع الطلبة لامتحان القدرات والذي يخصص له (50%) من علامة المفاضلة ، بالإضافة إلى الشروط الأخرى التي يقررها مجلس عمداء الجامعة المعنية.

ق.تخصص أربعة مقاعد في كلية الحجاوي التكنولوجية للسيد أيمن هشام أديب الحجاوي، ضمن الشروط التي يحددها مجلس عمداء الجامعة .

ك.يُخصص عدد من المقاعد في كليات: الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والهندسة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في الجامعات الأردنية الرسمية التي لا تتوافر فيها هذه التخصصات، وذلك وفق الجدول رقم (18) الآتي .

جدول(18) توزيع المقاعد لأبناء هيئة التدريس العاملين في الجامعات

التخصص	عددالمقاعدالمخصصةللجامعةالمستفيدة							المجموع
	مؤتة	الهاشمية	آل البيت	البلقاء التطبيقية	الحسين بن طلال	الطفيلة التقنية	الألمانية الأردنية	
طب	-	-	1	1	1	1	1	5
طب أسنان	1	1	1	1	1	1	1	7
صيدلة	5	2	2	3	2	1	1	16
دكتور صيدلة	2	1	1	2	1	أو 1	أو 1	7
هندسة	4	-	10	6	10	10	-	40

ويكون توزيع هذه المقاعد على الجامعات الأردنية الرسمية التي تتوافر فيها هذه التخصصات كما يلي:

1) يخصص في الجامعة الأردنية مقعد طب، ومقعد طب أسنان، وثلاثة مقاعد صيدلة، ومقعداً دكتور صيدلة، لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية.

2) يخصص في الجامعة الأردنية مقعد طب أسنان، وأربعة مقاعد صيدلة، ومقعد دكتور صيدلة، ومقعد هندسة معمارية، ومقعد هندسة صناعية لأبناء أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة مؤتة.

3) يخصص في الجامعة الأردنية مقعد طب أسنان ومقعدا صيدلة ومقعد دكتور صيدلة لأبناء أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في جامعة الحسين بن طلال.

4) يخصص في الجامعة الأردنية مقعد طب، ومقعد طب أسنان، ومقعد صيدلة، أو مقعد دكتور صيدلة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في الجامعة الألمانية الأردنية.

5) يخصص في الجامعة الأردنية مقعد صيدلة، أو مقعد دكتور صيدلة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة الطفيلة التقنية .

6) يخصص في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية مقعد طب أسنان لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة الطفيلة التقنية.

7) يخصص في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية مقعد طب أسنان، ومقعدا صيدلة، ومقعد دكتور صيدلة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في كل من الجامعة الهاشمية، و جامعة آل البيت.

8) يخصص في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية مقعد طب لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة آل البيت.

9) يخصص في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية مقعد صيدلة، ومقعد دكتور صيدلة، ومقعد هندسة معمارية، ومقعد هندسة صناعية لأبناء أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة مؤتة.

10) يخصص في جامعة مؤتة مقعد طب لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في كل من جامعة الحسين بن طلال، وجامعة الطفيلة التقنية.

11) يخصص مقعدان في تخصصين مختلفين من تخصصات الهندسة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة آل البيت ، وجامعة الحسين بن طلال في كل من الجامعات التالية: الأردنية، واليرموك ، ومؤتة ، والعلوم والتكنولوجيا

لتوزيع الطلبة الأردنيين الحاصلين على معدلات متساوية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، أو ما يعادلها على المقاعد المخصصة لهم في الجامعات الأردنية في كليات/ تخصصات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، ودكتور الصيدلة.

م. يخصص (10%) بحدٍ أعلى من عدد الطلبة المقبولين في الجامعات الأردنية لطلبة المكرمة الملكية السامية لأبناء العشائر في البادية الأردنية والمدارس ذات الظروف الخاصة، في كل تخصص في كل جامعة، إضافة إلى العدد المقرر، ويتم تنسيب قبول هؤلاء الطلبة من اللجنة المختصة.

ص. يخصص (350) مقعداً في الجامعات الأردنية الرسمية لأبناء المخيمات، ويتم التنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ودائرة الشؤون الفلسطينية، لتنسيب أسماء الطلبة المرشحين للقبول لوحدة تنسيق القبول الموحد.

ض. يقبل الطلبة المعوقون والمكفوفون عن طريق وحدة تنسيق القبول الموحد، ويتم التنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين لتنسيب أسماء الطلبة المرشحين للقبول.

ط. يجوز لمجلس أمناء الجامعة، قبول أعلى ستة طلاب في معدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من المتقدمين بطلبات التحاق من مدرسة الفسيفساء لتخصصي الفنون، والآثار في الجامعات الأردنية.

ظ. يمنح رؤساء الجامعات الأردنية صلاحيات قبول أبناء الدبلوماسيين الأردنيين العاملين في السفارات الأردنية في الخارج ، وأبناء الضباط الذين يخدمون خارج المملكة في دورات عسكرية عليا لمدة عام وأكثر، الذين يكملون شهادة الدراسة الثانوية العامة ، أو ما يعادلها في مراكز عمل آبائهم، شريطة اجتيازهم الحد الأدنى لمعدلات القبول في التخصصات التي يرغبون الإلتحاق بها، مع الأخذ بعين الإعتبار الظروف الخاصة بكل حالة.

رابعاً: تتولى عملية قبول الطلبة وحدة تنسيق القبول الموحد، التابعة لمجلس التعليم العالي.

خامساً: يقبل الطلبة غير الأردنيين تنفيذاً للإتفاقيات الثقافية، بقرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي/ رئيس مجلس التعليم العالي.

سادساً: أ- يجوز في حالات خاصة ترتبط بالمصلحة العامة قبول ما لا يزيد على (5) خمسة طلاب من غير الأردنيين في كل جامعة رسمية ممن لا تنطبق عليهم شروط القبول فيها بقرار من مجلس التعليم العالي بناءً على تنسيب مجلس أمناء الجامعة، كما يجوز في حالات خاصة ترتبط بالمصلحة

الأردنية، والبلقاء التطبيقية.

12) يخصص خمسة مقاعد في تخصصات مختلفة من تخصصات الهندسة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة الطفيلة التقنية في كل من جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة.

13) يخصص ثلاثة مقاعد في تخصصات مختلفة من تخصصات الهندسة لأبناء أعضاء هيئة التدريس الأردنيين العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية في كل من الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.

ل. يشترط أن لا تزيد نسبة الطلبة المقبولين وفق القواعد الواردة في(ثالثاً: هـ ، و، ي) في كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والهندسة عن (15%) من مجموع المقبولين. وإذا زاد عدد طلبات المتقدمين للقبول في هذه الكليات عن هذه النسبة، يتم اختيار الطلبة المقبولين من بينهم، حسب العدد المقرر، وتبعاً لتسلسل معدلاتهم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

م. يُخصص ما لا يزيد على (5%) من عدد الطلبة المقبولين في الجامعات الأردنية للطلبة الأردنيين المغتربين (الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية العامة، أو ما يعادلها من خارج المملكة)، شريطة أن لا يقل معدل أي منهم عن الحد الأدنى لمعدل القبول التنافسي في الكلية / التخصص ، ويتم توزيعهم تنافسياً، باستثناء تخصصات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، ودكتور الصيدلة التي توزع على الدول، حسب النسبة المئوية لعدد الطلبات المقدمة من الدول مع مراعاة قبول الطالب صاحب المعدل الأعلى من الدولة وبغض النظر عن النسبة المئوية للمتقدمين فيها ، على أن تقوم وحدة تنسيق القبول الموحد، بتطبيق مبدأ القرعة لتوزيع الطلبة الأردنيين المغتربين، الحاصلين على معدلات متساوية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، أو ما يعادلها من خارج المملكة، على المقاعد المخصصة لهم في الجامعات الأردنية في كليات/ تخصصات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، ودكتور الصيدلة.

ن. يُخصص ما لا يزيد على (5%) من عدد الطلبة المقبولين في الجامعات الأردنية للطلبة الأردنيين من حملة شهادة الدراسة الثانوية العامة، أو ما يعادلها من السنوات السابقة، على أن لا يقل معدل أي منهم عن الحد الأدنى لمعدل القبول التنافسي في الكلية/ التخصص، على أن تقوم وحدة تنسيق القبول الموحد، بتطبيق مبدأ القرعة

الوطنية العامة العليا، بقرار من وزير التعليم العالي قبول ما لا يزيد على (5) خمسة طلاب من غير الأردنيين في كل جامعة رسمية، ممن لا تنطبق عليهم شروط القبول فيها.

ب.1) يجوز للجامعة الرسمية قبول عدد من الطلبة غير الأردنيين استثناءً من شرط المعدل في برامج البكالوريوس بنسبة لا تزيد عن 10% من مجموع عدد الطلبة المقبولين في البرامج العادية لكل تخصص، وبحد أعلى (10) علامات أقل من الحد المسموح به لمعدلات القبول شريطة الآتي:

أ) التقيد بفروع الشهادة الثانوية العامة التي تحدد الإلتحاق في كل كلية / تخصص.

ب) يكون قبول الطلبة الحاصلين على استثناء من المعدل في البرامج الموازية.

2) عدم منح أي طالب غير أردني استثناء للتسجيل في الجامعات الأردنية الرسمية إذا كان معدله في الثانوية العامة أو ما يعادلها أقل من (60%).

3) تقوم الجامعات بقبول الطلبة الواردين في البند (ب-1) أعلاه مباشرة وتنافسياً حسب أعلى المعدلات، على أن تقوم بتزويد الوزارة في بداية كل فصل بالبيانات الخاصة بهؤلاء الطلبة وفق النموذج المعد لهذه الغاية.

سـابعاً: يخصص أربعة مقاعد في كل جامعة أردنية رسمية لأبناء العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والعاملين في صندوق دعم البحث العلمي والعاملين في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وأبناء المتقاعدين منهم، شريطة أن لا يكون أحدهم من المستفيدين من إحدى المكرمات الملكية السامية، أو من المقاعد المخصصة لأبناء العاملين في الجامعات الرسمية، على أن يراعى في عملية القبول تسلسل معدلاتهم في شهادة الدراسة الثانوية العامة، والتخصص الذي يمكن قبول الطالب فيه، في ضوء معدله".

ثامناً : يبت مجلس التعليم العالي في الحالات التي لم يرد عليها نص في هذه الأسس.

تاسعاً : تلغي هذه الأسس أي تعليمات أخرى تتعارض معها(www.mohe.gov.jo).

ملحق (7) : معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها والدرجة الكلية

رقم الفقرة	المتغيرات	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع مجالها
1	معامل ارتباط بيرسون	.880	.902
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
2	معامل ارتباط بيرسون	.718	.873
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
3	معامل ارتباط بيرسون	.705	.866
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
4	معامل ارتباط بيرسون	.154	.281
	الدلالة الإحصائية	.002	.000
5	معامل ارتباط بيرسون	.669	.690
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
6	معامل ارتباط بيرسون	.331	.870
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
7	معامل ارتباط بيرسون	.857	.747
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
8	معامل ارتباط بيرسون	.436	.149
	الدلالة الإحصائية	.000	.003
9	معامل ارتباط بيرسون	.570	.582
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
10	معامل ارتباط بيرسون	.889	.920
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
11	معامل ارتباط بيرسون	.761	.937
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
12	معامل ارتباط بيرسون	.833	.973
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
13	معامل ارتباط بيرسون	.960	.945
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
14	معامل ارتباط بيرسون	.847	.394
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
15	معامل ارتباط بيرسون	.662	.210
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
16	معامل ارتباط بيرسون	.344	.231
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
17	معامل ارتباط بيرسون	.455	.571
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
18	معامل ارتباط بيرسون	.400	.143
	الدلالة الإحصائية	.000	.005
19	معامل ارتباط بيرسون	.185	.438
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
20	معامل ارتباط بيرسون	.256	.487
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
21	معامل ارتباط بيرسون	.269	.770
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
22	معامل ارتباط بيرسون	.589	.885
	الدلالة الإحصائية	.000	.000

23	معامل ارتباط بيرسون	.263	.834
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
24	معامل ارتباط بيرسون	.378	.865
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
25	معامل ارتباط بيرسون	.427	.893
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
26	معامل ارتباط بيرسون	.399	.724
	الدلالة الإحصائية	.000	.000

ملحق (8) : معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية

مجال رقم 1	معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية	.864
	الدلالة الإحصائية	.000
مجال رقم 2	معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية	.632
	الدلالة الإحصائية	.000
مجال رقم 3	معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية	.899
	الدلالة الإحصائية	.000
مجال رقم 4	معامل ارتباطه مع الدرجة الكلية	.604
	الدلالة الإحصائية	.000

PROPOSED STANDARDS FOR ADMITTING NDERGRADUATE STUDENTS AT JORDANIAN UNIVERSITIES BASED ON THE TOTAL QUALITY MANAGEMENT

By

Abeer Atef Sa'adat Abdul-jwwad

Supervisor

Dr. Bassam Al-Omari , prof

ABSTRACT

This study aimed to develop standards for admitting undergraduate students at Jordanian universities , through determening the importance of the proposed standards and the degree of relevance and the variables' influence of (sex , job title) .

The study also aimed to determine the degree of : sample study satisfaction with current standards, the need for change in these standards, and to determine the suitability degree of the proposed standards.

To achieve the purpose of the study,the researcher gathered the necessary data and constructed the proposed standards through six successive stages , including the " questionnaire" which was realized by its reliability and validity.It was also used the statistical packages for social science(SPSS) to analyze the data.

The population of study consisted of all deans , chiefs of sections , fuculty members in the Jordan university , with a total number of (1686) , and sample study (599). The results were :

1) The importance degree of the proposed standards was high for all study domains and on the total score of the "questionnaire".

2) There were statistically significant differences in the importance degree of the proposed standards in the domain of admission rates (quotas & equal opportunities) due to the job title variable in favor of both chief of section , fuculty member .

3) There were no statistically significant differences in the importance degree of the proposed standards on the all domains due to the sex variable.

4) The degree of the satisfaction with the current standards was generally redalistic , with presence of statistically significant differences due to the job title variable in favor of dean , also most of the sample study agree with the lack for change current standards , and there were statistically significant differences due to the job title in the favor of fuculty member & chief of section. Whereas the degree of suitability of the proposed standards to be considered as a new basis for admitting undergraduate students , was very high despite of the job title influence.

5) There were no statistically significant differences in the answers of study sample due to the sex with relevant to :

- the satisfaction degree with the current standards.
- the lack degree for change in current standards.
- the suitability degree of the proposed standards.

Finally, the main result of this study was manifested in developing new standards for admitting undergraduate students at Jordanian universities based on the total quality management.

Based on the findings of the study, the researcher puts recommendations, the following was one of it :

- Making comprehensive studies to evaluate the current standards , in order of reviewing it, and determine which of them gives us reliabile and valid information , and which of it needs to cancel .